

# **Koulupäivän rakentuminen toiminta-alueittain järjestet- tävässä opetuksessa opettajien kuvaamana**

Helsingin yliopisto  
Kasvatustieteiden maisteriohjelma  
Erityispedagogiikan opintosuunta  
Pro gradu -tutkielma 30op  
Erityispedagogiikka  
Toukokuu 2021  
Ella Rönkkö

Ohjaaja: Markku Jahnukainen



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Ella Rönkkö		
Työn nimi - Arbetets titel Koulupäivän rakentuminen toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa opettajien kuvaamana		
Title School Day Structure in Education Arranged by Activity Areas as Described by Teachers		
Oppiaine - Läroämne - Subject Erityispedagogiikka		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma /Markku Jahnukainen	Aika - Datum - Month and year Toukokuu 2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 87 s + 1 liite.
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Toiminta-alueittain järjestettävä opetus on opetuksen muoto niille oppilaille, jotka eivät pysty suorittamaan peruskoulun oppiaineiden oppimääriä edes yksilöllistetyksi. Toiminta-alueita on viisi: kommunikaatiotaidot, sosiaaliset taidot, motoriset taidot, kognitiiviset taidot sekä päivittäisten toimintojen taidot. Nämä toiminta-alueet ovat pysyneet samana yli 30 vuotta, vaikka toiminta-alueittain järjestetyn opetuksen opetussuunnitelma on muutoin tuona aikana supistunut. Kyse on äärimmäisen yksilöllistetyistä opetuksesta ja pienestä perusopetuksen marginaaliryhmästä, josta on aiemmin tehty suhteellisen vähän tutkimusta.</p> <p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen koulupäivä rakentuu. Tutkimus toteutettiin haastattelututkimuksena. Tiedonantajina toimivat 96 erityisopettajaa eri puolilla Suomea, ja aineisto kerättiin vuosina 2018-2020. Aineiston analyysi toteutettiin laadullisena sisällönanalyysinä.</p> <p>Tulokset osoittivat, että koulupäivä rakentui tyypillisesti viiden peruspilarin varaan. Nämä peruspilarit olivat aamupiiri, ulkovaletunti, ruokailu, päivälepo sekä loppupiiri. Peruspilarit olivat aineistossa laajuudessaan vaihtelevia. Tulosten mukaan opettajilla oli myös erilaisia painotuksia opetuksessaan. Painotuksia oli yhteensä viisi: toiminta-alueittainen painotus, oppiaineittainen painotus, jaettu painotus, luova painotus sekä hoidollinen painotus. Painotukset edustivat sitä, millaisia sisältöjä tai opetussuunnitelman muotoja opettajat nostivat esiin päivän kuvauksissa. Lisäksi tuloksissa selvisi, että toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen koulupäivään voi tulla sekä säännöllisiä että epäsäännöllisiä poikkeuksia, jotka vaikuttavat päivän rakenteen muodostumiseen.</p> <p>Tuloksista voidaan päätellä, että toiminta-alueittain järjestettävä opetus on opetussuunnitelman puolesta väljä, ja opettajalla on paljon autonomiaa sen suhteen, kuinka hän suunnittelee ja toteuttaa oppilaidensa opetusta. Toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa suuri osa päivästä kuluu myös arkisia toimintoja suorittaessa, mikä vaikuttaa opetuksen suunnittelun realiteetteihin. Vaarana kuitenkin on, että opettaja jää yksin, jos opetussuunnitelma ja opettajankoulutus eivät tarjoa tarpeeksi tukea opetuksen rakentamiseksi toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa.</p>		
Avainsanat - Nyckelord toiminta-alueittain järjestettävä opetus, koulupäivä, erityisopettaja, erityispedagogiikka		
Keywords activity areas, special education, school day, special education teacher		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Ella Rönkkö		
Työn nimi - Arbetets titel Koulupäivän rakentuminen toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa opettajien kuvaamana		
Title School Day Structure in Education Arranged by Activity Areas as Described by Teachers		
Oppiaine - Läroämne - Subject Special Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Markku Jahnukainen	Aika - Datum - Month and year May 2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 87 pp. + 1 appendice
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Education arranged by activity areas is a form of teaching meant for those students, who cannot fulfill basic education syllabus even if the syllabus is adjusted. There are five activity areas: communication skills, social skills, motor skills, cognitive skills and day-to-day skills. These activity areas have stayed the same for over 30 years, even though education arranged by activity areas curriculum has otherwise been reduced. Education arranged by activity areas is highly individualized and only applied to a marginal group of students.</p> <p>The aim of this study is to find out, how a typical day in education arranged by activity areas is structured. The material of this research was interviews of 96 special education teachers across Finland. The interviews were carried out in 2018-2020. This thesis used a qualitative research approach and qualitative content analysis was used for the analysis.</p> <p>The results show that school days are typically built around five basic pillars. These basic pillars are morning circle, recess, school meal, rest and ending circle. The contents of these basic pillars varied. It was also found that teachers had different orientations in their teaching. There were five different orientations: subject orientation, activity areas orientation, shared orientation, creative orientation and treatment orientation. These orientations represent which types of contents the teachers emphasized in their narration. In addition, the results showed that there were two types of exceptions that disturbed the daily structure: regular and irregular exceptions.</p> <p>Based on the results, it can be concluded that education arranged by activity areas curriculum gives teachers much autonomy to plan and execute teaching their class. In education arranged by activity areas a significant portion of the day is spend carrying out day-to-day tasks, which affects the realities of teaching and its planning. The teachers may be in danger of seclusion, if the arranged by activity areas curriculum and teacher education do not provide teachers with enough support to design their teaching.</p>		
Avainsanat - Nyckelord toiminta-alueittain järjestettävä opetus, koulupäivä, erityisopettaja, erityispedagogiikka		
Keywords activity areas, special education, school day, special education teacher		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

# Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	TEOREETTINEN TAUSTA.....	4
2.1	Vammaisten opetuksen historia ja opetussuunnitelmat .....	4
2.2	Toiminta-alueittain opiskeleva oppilas .....	7
2.2.1	Toiminta-alueet .....	8
2.2.2	HOJKS .....	9
2.3	TOI-luokka toimintaympäristönä .....	11
2.4	Erityisopettajan koulutus ja pätevytyminen.....	14
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	18
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	19
4.1	Laadullinen sisällönanalyysi .....	19
4.2	Tutkimusaineisto.....	20
4.3	Analyysin eteneminen .....	22
5	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA .....	30
5.1	Päivän peruspilarit .....	30
5.1.1	Struktuurien merkitys .....	31
5.1.2	Aamupiiri .....	33
5.1.3	Ulkovälitunti.....	35
5.1.4	Ruokailu .....	37
5.1.5	Päivälepo .....	39
5.1.6	Loppupiiri .....	40
5.2	Opetuksen sisällöt .....	42
5.3	Erilaiset opetuspainotukset.....	44
5.3.1	Toiminta-alueittainen painotus .....	44
5.3.2	Jaettu painotus.....	45
5.3.3	Oppiaineittainen painotus .....	46
5.3.4	Luova painotus.....	48
5.3.5	Hoidollinen painotus.....	50
5.3.6	Painotusten vertailua taustamuuttujien avulla.....	51
5.4	Päivän rakennetta rikkovat tekijät.....	54
5.5	Tulosten yhteenveto .....	62
6	LUOTETTAVUUS.....	64

7	POHDINTA .....	70
8	LÄHTEET .....	79
9	LIITTEET .....	1

## TAULUKOT

Taulukko 1. Toiminta-alueiden tavoitteet ja sisällöt (Opetushallitus, 2014, 71-72) .....	9
Taulukko 2. Esimerkki abstrahoinnista .....	25
Taulukko 3. Opettajatyyppejä vertailla taustamuuttajien avulla.....	51

## KUVIOT

Kuvio 1. Analyysin vaiheet .....	26
Kuvio 2. Esimerkki teemaryhmien muodostamisesta.....	27
Kuvio 3. Koulupäivän rakenne ja peruspilarit .....	31
Kuvio 4. Päivän rakennetta rikkovat tekijät.....	55

# 1 Johdanto

Toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen juuret ovat vuonna 1987 ilmestyneessä harjaantumisopetuksen perusteissa, jossa ensimmäistä kertaa esiteltiin nykyäänkin käytössä olevat viis toiminta-alueita: motoriset taidot, kieli- ja kommunikaatiotaidot, sosiaaliset taidot, kognitiiviset taidot sekä päivittäisten toimintojen taidot (EHA2, 1987). Vaikka nämä toiminta-alueet löytyvät edelleen opetussuunnitelmasta, on opetussuunnitelman sisältö muuten supistunut huomattavasti 80-luvulta nykypäivään. Nyt, lähes 35 vuotta myöhemmin, opetussuunnitelma käsittelee toiminta-alueittain järjestettävää opetusta enää varsin suppeasti, vain noin kahden sivun verran (Opetushallitus, 2014).

Vaikka toiminta-alueittain opiskelevat oppilaat ovatkin suomalaisen perusopetuksen kontekstissa marginaalinen ryhmä, puhutaan silti yli 2000 oppilaan opetuksen järjestämisestä lähes 10 vuoden ajan. Toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa opiskelevat ne oppilaat, jotka eivät kykene opiskelemaan peruskoulun oppimääriä edes yksilöllistetyin oppiainein (Opetushallitus, 2014). Kyse on siis käytännössä yleensä vaikeasti kehitysvammaisista tai monivammaisista oppilaista, jotka ovat yhteiskunnassamme kaikista heikoimmassa asemassa, ja joiden tuen tarpeet ovat kaikista suurimmat.

VETURI-hankkeessa vuosina 2011-2015 otettiin käyttöön termi vaativa erityinen tuki (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017). Vaativan erityisen tuen käsitteellä tarkoitetaan oppilasryhmää, jolla on monialaisia ja vaativia tuen tarpeita, kuten moni- tai vaikeavammaisuutta, kehitysvammaisuutta tai esimerkiksi vakavia psyykkisiä pulmia (Ojala ym., 2015). Vaikka vaativan erityisen tuen käsite ei ole virallisissa asiakirjoissa käytössä oleva käsite, se on syytä nostaa esiin, sillä vaativa erityinen tuki kuvaa myös tämän tutkielman kohderyhmää hyvin. Toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskelevat oppilaat kuuluvat vaativan erityisen tuen ryhmään.

Toiminta-alueittain järjestettyä opetusta toteutetaan monenlaisissa eri konteksteissa: kunnallisissa ja erityiskouluissa, omilla luokilla tai luokilla, joilla opiskelee

oppilaita myös yksilöllistetyin oppiainein. Tässä tutkielmassa käytän lyhennettä TOI-luokka kuvaamaan opetusryhmää, jossa ainakin yhden oppilaan opetus on järjestetty toiminta-alueittain. Lisäksi käytän lyhennettä TOI-OPS kuvaamaan toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen osuutta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskelevia oppilaita kutsun tässä tutkielmassa lyhenteellä TOI-oppilas, minkä lisäksi tutkielmastani löytyy käsitteitä kuten erityisen tuen oppilaat, kehitysvammaisten opetus ja vaikeimmin kehitysvammaisten opetus. Jo tämä käsitteiden moninaisuus avanee hieman suomalaisen vaativan erityisen tuen ja vammaisopetuksen kenttää, joka on moninainen, mutta kielen suhteen vielä osin vakiintumaton.

Myös vammaisilla ihmisillä on kuitenkin oikeus oppia, sekä oikeus kattavaan ja laadukkaaseen opetukseen. Tähän ollaan Suomessakin sitouduttu esimerkiksi allekirjoittamalla ja ratifioimalla YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus. Tästä näkökulmasta on siis äärimmäisen olennaista, että vammaisille oppilaille tarjottu opetus on laadukasta, johdonmukaista ja toimivaa. Siksi on ristiriitaista, että toiminta-alueittain järjestettävää opetusta sivutaan erityisluokanopettajan opinnoissa varsin suppeasti. Lisäksi kehitysvammaisten opetus – siis vaikkapa luokan, jossa kaikki oppilaat ovat vaikeasti kehitysvammaisia ja heidän opetuksensa on järjestetty toiminta-alueittain – on Suomessa ainoaa perusopetusta, jonka opettajalta ei vaadita virkakelpoisuuteen ylempää korkeakoulututkintoa (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998).

Tässä pro gradu –tutkielmassani pyrkimyksenäni on ollut selvittää, mitä toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa oikeastaan koulupäivän aikana tapahtuu. Halusin selvittää, mikä koulupäivän rakenteessa muodostuu kaikista olennaisimmaksi, millaisista rakennuspalikoista opetus muodostuu, ja toisaalta, mitä poikkeuksia päivän rakenteeseen voi tulla.

Tutkielmani aineistona toimi 96 Suomessa toiminta-alueittain järjestettävää opetusta toteuttavan erityisopettajan haastattelut. Näissä haastatteluissa opettajia on pyydetty omin sanoin kuvailemaan, miten koulupäivä rakentuu. Tutkimukseni



kiinnostuksen kohde rajautuu siis paitsi toiminta-alueittain järjestettävään opetukseen ja koulupäivän rakenteisiin, myös erityisesti opettajien näkökulmaan.

Ennen tämän tutkielman tekoa omat tietoni toiminta-alueittain järjestettävästä opetuksesta olivat melko suppeat. En ole työskennellyt kehitysvammaisten opetuksessa tai TOI-luokalla, joten minulla ei ollut käytännön kokemuksia aihepiiristä. Lisäksi toiminta-alueittain järjestettävästä opetuksesta on tehty suhteellisen vähän tutkimusta, eikä sitä käsitellä laajasti erityisopettajan opinnoissa. Tätä tutkielmaa tehdessä olen siis päässyt sukeltamaan aivan uuteen maailmaan, sillä toiminta-alueittain järjestettävä opetus eroaa huomattavasti muusta perusopetuksesta. Tämä on herättänyt minussa myös paljon kysymyksiä ja ajatuksia. Näitä kysymyksiä olen pyrkinyt sisällyttämään myös tähän tutkielmaani, erityisesti pohdintaan lopussa.

## **2 Teoreettinen tausta**

### **2.1 Vammaisten opetuksen historia ja opetussuunnitelmat**

Kun Suomessa ensimmäisen kerran säädettiin oppivelvollisuudesta (Laki oppivelvollisuudesta 101/1921), jätettiin oppivelvollisuuden ulkopuolelle ”tylsämieliset”. Tylsämielisillä tarkoitettiin tuolloin sekä kehitysvammaisia että aistivammaisia (Malinen, 1992). Tämä rajausta tehtiin siitä huolimatta, että Suomessa oli ollut esimerkiksi aistivammaisten opetusta jo vuodesta 1846 lähtien, jolloin Porvooseen perustettiin kuurojenkoulu (Tuunainen, 1998, 26; Tšokkinen, 1984, 19). Kehitysvammaisten hoidon ja opetuksen järjestäminen jatkui siis vielä pitkälti hyväntekeväisyyspohjalta (Malinen, 1992).

Tuunaisen ja Ihatsun (1996, 9) mukaan ensimmäisenä erityisopetusta koskevana asetuksena voidaan pitää vuonna 1952 annettua apukouluasetusta. Vaikka jo aiemmin, 1921 oppivelvollisuuslaissa oli määriteltä, että yli 10 00 asukkaan kaupungeissa oli järjestettävä opetusta myös oppivelvollisuudesta vapautetuille lapsille, oli tällaisia kuntia käytännössä Suomessa alle 10. Apukouluasetuksessa kunnan asukasmäärä rajattiin 6000, ja lisäksi määriteltiin, että tarkkailuluokka on perustettava niissä kunnissa, joissa sitä tarvitsevia lapsia on yli 10. (Tuunainen & Ihatsu, 1996.)

Vuoden 1957 kansakoululain ja vuotta myöhemmin annetun kansakouluasetuksen myötä tuli koulun velvollisuudeksi myös kuulla vanhempia ennen oppilaan siirtämistä apukouluun. Lisäksi oppilaan ”vajaamielisyyden tila” tuli koulun puolesta virallisesti todeta. (Kivirauma, 2004.) Tällöin myös aistivammaiset ja kehityksessään viivästyneet hyväksyttiin oppivelvollisuuden piiriin, mutta kehitysvammaiset jäivät edelleen oppivelvollisuuden ulkopuolelle (Tuunainen & Ihatsu, 1996). Vajaamielislaki puolestaan (107/1958) määritteli vammaisten opetuksen erityishuoltopiirien tehtäväksi. Tällöin alkoi myös ensimmäisen harjaantumisopetustasoisien opetussuunnitelman valmistelu (Ikonen, 1999A, 156). Ikonen (1999, 153) mukaan avain kehitysvammaisten opetuksen kehittämisen alkamiselle olikin se, että ymmärrettiin kyseessä olevan melko pysyvä tila, jota ei voi opetuksella

”parantaa”. Erityisopetuksen historiassa opetus onkin alkanut juuri aistivammaisten opetuksesta, ja laajentunut hiljalleen koskemaan kaikkia - olihan aistivammaisille kuitenkin olemassa sokeain ja kuurojen kouluja jo yli 100 vuotta, 1800-luvun puolivälistä asti (Merimaa, 2011).

Vuonna 1977 säädettiin laki kehitysvammaisten erityishuollosta (519/1977), jossa kehitysvammaisten opetus määriteltiin edelleen sosiaalihuollon alaiseksi toiminnaksi. Tuolloin kehitysvammaisten opetuksesta alettiin käyttää nimitystä harjaantumisopetus (Merimaa, 2011). Harjaantumiskouluissa opetussuunnitelmat muodostettiin sekä Illinoisin opetussuunnitelman että ruotsalaisten erityiskoulujen opetussuunnitelman vaikutteiden pohjalta, ja niissä korostettiin itsestä huolehtimisen taitoja, sosiaalisia taitoja ja taloudellista hyödyllisyyttä (Ikonen, 1999A, 154-156).

Vuonna 1987 hyväksyttiin Valtakunnallinen harjaantumisopetuksen opetussuunnitelma 2 (EHA2, 1987), jossa ensimmäisen kerran määriteltiin nykyiseen toiminta-alueittaiseen opetukseen kuuluvat viisi toiminta-alueita. Siinä missä Ikonen (1999, 158-159) mukaan kehitysvammaisten opetukseen liittyvät oppimiskäsitykset ovat olleet sekä kehitysteoriaa seuraavia, behavioristisia että kognitiivisia strategioita ja oppimisstrategioita korostavia, pohjaavat tänäkin päivänä opetussuunnitelmasta löytyvät toiminta-alueet Konnun ja Pirttimaan (2010, 176) mukaan juuri kehitysteoreettiseen ajatteluun.

Kehitysvammaisten opetuksen integraation yleisopetuksen kanssa voidaan siis katsoa alkaneen Suomessa 1970-luvulla ja jatkuvan aina 1987 asti, kun kehitysvammaiset lapset otettiin oppivelvollisuuden piiriin (Ikonen, 1999A, 153). Kaikkein vaikeimmin kehitysvammaisten opetus oli kuitenkin mahdollista järjestää erityishuoltona (Laki kehitysvammaisten erityishuollosta 519/1977), kunnes peruskoululakia muutettiin 1996 (Laki peruskoululain muuttamisesta 1368/1996). Tuohon asti vaikeimmin kehitysvammaisten opetus oli ollut edelleen sosiaalihuollon piirissä (Merimaa, 2009, 21). Jahnukaisen ja Korhosen (2003, 173) mukaan vaikeimmin kehitysvammaisten opetuksen sisällyttäminen peruskouluun kasvatti merkittävästi peruskoulussa sijaitsevien erityisluokkien määrää, mutta todellinen fyysisen integraation määrä saattoi edelleen jäädä vähäiseksi.

Kun vaikeimmin kehitysvammaistenkin opetus peruskoulussa tuli mahdolliseksi 1997 (Laki peruskoululain muuttamisesta 1368/1996), tuli toiminta-alueittain järjestettävä opetus, silloiselta nimeltään vielä vaikeimmin kehitysvammaisten harjaantumisopetus, myös osaksi peruskoulun opetussuunnitelmaa. Vaikeimmin kehitysvammaisten harjaantumisopetuksen opetussuunnitelman perusteet peruskoulua varten (1997) julkaistiin kuitenkin omana erillisenä teoksenaan, jonka tavoitteet ja arviointi poikkesivat peruskoulun opetussuunnitelmasta (1997).

Vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä toiminta-alueittain järjestettävä opetus siirtyi osaksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (Opetushallitus, 2004) ja samalla supistui huomattavasti: siinä missä 1997 versiossa sillä oli omat tavoitteet ja arviointi, osana perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2004) se jakoi nämä yleisopetuksen kanssa. Toiminta-alueittaisen opetuksen osuus myös typistyi huomattavasti, sillä *Vaikeimmin kehitysvammaisten harjaantumisopetuksen opetussuunnitelman perusteet peruskoulua varten* (1997) oli 34 sivua pitkä, kun taas perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 31) toiminta-alueittaiselle opetukselle oli varattu yksi sivu. Vaikka toiminta-alueet itsessään pysyivät samana, supistettiin niiden osa-alueiden määrää ja laajuutta huomattavasti (Jussila, 2019, 20).

Siirryttäessä vuoden 2004 opetussuunnitelmasta 2014 opetussuunnitelmaan toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen osuus säilyi lähes muuttumattomana. Toiminta-alueita ei muutettu, ja niiden tavoitteet pysyivät päälinjoiltaan samana, mutta laajentuivat hieman. Kuten Jussila (2019, 18) toteaa, vaikka opetussuunnitelman muoto ja sisältö muuten muuttuivat 2014 opetussuunnitelmaan radikaalisti, tehtiin toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen osuuteen vain pieniä muutoksia. Opetussuunnitelma (2014, 76) ohjaa nyt myös, että ”tavoitteiden, sisältöjen ja menetelmien tarkempi kuvaus toiminta-alueittain” toteutetaan paikallisesti. Toiminta-alueittaisen opetuksen sisällölle tulisi siis joka kunnassa määritellä vielä opetussuunnitelmaa tarkemmat raamit.

## 2.2 Toiminta-alueittain opiskeleva oppilas

Valtioneuvoston asetuksen 422/2012 9 § 3 momentin nojalla vaikeimmin kehitysvammaisen oppilaan opetus voidaan järjestää toiminta-alueittain oppiainejaon sijaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 71) toteaa myös, että oppilaan opetus voidaan järjestää toiminta-alueittain myös muun vakavan vamman tai sairauden vuoksi. Käytännössä opetuksen järjestämisestä toiminta-alueittain päätetään erityisen tuen päätöksessä silloin, kun katsotaan, että oppilas ei kykene suorittamaan oppiaineiden oppimääriä edes yksilöllistetysti (Opetushallitus, 2014). Virtanen ja Ikonen (2001, 48) huomauttavat kuitenkin, että oppiaineista vapauttamista tulisi harkita tarkkaan, koska se vaikuttaa olennaisesti oppilaan jatko-opintomahdollisuuksiin.

Ennen erityisen tuen päätöksen tekemistä oppilaalle tehdään pedagoginen selvitys moniammatillisessa yhteistyössä. Myös oppilaan ja huoltajan kanssa tulee tehdä yhteistyötä. Pedagogisessa selvityksessä esitetään oppilaan oppimisen kokonaiskuva, oppilaan saama tuki, arvio tuen tarpeesta sekä arvio pedagogisista toimenpiteistä, joita oppilas tarvitsee. Lisäksi esitellään oppilaan vahvuudet, kiinnostuksen kohteet sekä oppimisvalmiudet. (Opetushallitus, 2014, 66.)

Erityisen tuen päätös on kirjallinen, ja se on aina perusteltava esimerkiksi pedagogisen selvityksen sisällöillä (Opetushallitus, 2014, 67). Erityisen tuen päätöksessä tulee määritellä myös oppilaan pääasiallinen opetusryhmä sekä avustajapalvelut (Perusopetuslaki 628/1998, 17§). Suomen virallisen tilaston (2019) mukaan erityistä tukea saavien oppilaiden kohdalla opetusryhmä on useimmiten erityisryhmä, eli siis käytännössä pienluokka. Erityisen tuen päätökset tarkastetaan vähintään toisen luokan jälkeen ja ennen seitsemännelle luokalle siirtymistä, sekä aina tuen tarpeen muuttuessa (Opetushallitus, 2014, 67).

Vuonna 2019 Suomessa opiskeli toiminta-alueittain 2101 oppilasta, eli yhteensä 4,4% kaikista erityistä tukea saavista oppilaista (SVT, 2020). Pirttimaan ja Konnun (2016) mukaan toiminta-alueittain järjestettävään opetukseen ei kuitenkaan

enää ohjata pelkästään kehitysvammaisia oppilaita, vaan myös oppilaita, jotka eivät muista syistä sovi muihin opetusryhmiin. Syy toiminta-alueittain järjestettävään opetukseen siirtymiseen saattaa siis olla esimerkiksi ”muuhun opetukseen sopeutumattomuus” (Pirttimaa & Kontu, 2016).

### **2.2.1 Toiminta-alueet**

Toiminta-alueittaisessa opetuksessa viisi toiminta-aluetta korvaavat oppiaineittain järjestetyn opetuksen oppiaineet, ja niiden tarkoituksena on tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua mahdollisimman itsenäiseksi toimijaksi. Viisi toiminta-aluetta opetussuunnitelmassa (2014) lueteltuina ovat motoriset taidot, kommunikatiotaidot, sosiaaliset taidot, kognitiiviset taidot sekä päivittäiset taidot. Toiminta-alueiden tavoitteet sekä sisällöt on esitelty taulukossa 1.

Toiminta-alueittain opiskelevan oppilaan lukujärjestykseen voidaan sisällyttää myös yksittäisiä oppiaineita, mutta vain jos oppilaalla on kyseiseen aineeseen liittyviä vahvuuksia (Opetushallitus, 2014, 71). Oppiaine voi myös näkyä lukujärjestyksessä, vaikka oppilas ei sitä varsinaisesti opiskelisi: luokan opiskellessa esimerkiksi äidinkieltä, voi TOI-oppilaan tavoite tunnilla olla vaikkapa oppia ryhmässä olemista tai oppia viittomaan oma nimensä (Pirttimaa & Kontu, 2016). Tästä huolimatta oppiaineiden mukainen opetus on kuitenkin yleistynyt vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden keskuudessa (Kokko ym., 2013, Ojala ym., 2015).

Pirttimaan ja Konnun (2016, 141) mukaan on kuitenkin nykyään tyypillistä myös yhdistää useampia toiminta-alueita monialaisiksi kokonaisuuksiksi. Tällaisia voivat olla esimerkiksi vuodenajat tai vaikkapa jokin juhlapyhä, kuten pääsiäinen, johon liitetään erilaisia aistivirikkeitä. Lisäksi toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa opetetaan usein taideaineita, kuten kuvaamataittoa. (Pirttimaa & Kontu, 2016.) Toiminta-alueita puolestaan voi opettaa joka päivä arkisissa tilanteissa, mutta yleistä on myös keskittyä tiettyinä päivinä tiettyihin yksittäisiin toiminta-alueisiin (Kokko, ym., 2014). Toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa on yhtymäpintoja myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 20-24) määriteltyihin laaja-alaisiin osaamisen tavoitteisiin (Sipilä, 2019).

Taulukko 1. Toiminta-alueiden tavoitteet ja sisällöt (Opetushallitus, 2014, 71-72)

<b>Toiminta-alue</b>	<b>Tavoite</b>	<b>Sisältö</b>
<i>Motoriset taidot</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Kehon hahmotus</li> <li>○ Kokonais- sekä hienomotoristen taitojen kehitys</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Toimintojen suunnittelu ja ohjaus</li> <li>○ Koordinaatio, tasapaino, rytmi, kestävyys ja lihasvoima</li> </ul>
<i>Kommunikaatio- taidot</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Vuorovaikutustaitojen muodostuminen</li> <li>○ Kommunikointi ja ymmärtäminen</li> <li>○ Vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Kielellinen tietoisuus, ilmaisu, käsite- ja sananvarasto</li> <li>○ Viittomien, merkkien, symbolien ja kirjainten ja sanojen tunnistaminen ja käyttö</li> <li>○ Ajattelun taidot</li> </ul>
<i>Sosiaaliset taidot</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ryhmässä toimimisen taidot</li> <li>○ Osallisuus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Vuorovaikutus- ja tunnetaidot</li> <li>○ Itsetuntemuksen ja oppimismotivaation tukeminen</li> </ul>
<i>Kognitiiviset taidot</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Aistien aktivointi ja todellisuuden hahmottaminen</li> <li>○ Oppimisen, ajattelemisen ja muistamisen prosessien kehittyminen</li> <li>○ Lukemisen, kirjoittamisen ja matemaattisten taitojen perusvalmiuksien kehitys</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Valinta, luokittelu, ongelmanratkaisu ja päätöksenteko</li> <li>○ Syy-seuraussuhteen oppiminen</li> </ul>
<i>Päivittäiset taidot</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Aktiivinen osallistuminen ympäristön toimintaan</li> <li>○ Omatoinisuus ja itsenäistyminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Terveys ja turvallisuus</li> <li>○ Arjen taidot, asuminen</li> <li>○ Ympäristössä liikkuminen</li> <li>○ Vapaa-ajan vietto</li> </ul>

## 2.2.2 HOJKS

Perusopetuslain (628/1998) mukaan erityisen tuen toimeenpanemista varten on oppilaalle laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Suunnitelma on laadittava yhdessä oppilaan sekä tämän huoltajan kanssa, ja koulun osalta HOJKS:in laatimiseen tulisi osallistua koulun osalta oppilaan opettajien sekä tarvittaessa muiden tahojen. Oppilaan huoltajan luvalla HOJKS:iin voidaan sisällyttää myös esimerkiksi kuntoutussuunnitelma. (Opetushallitus, 2014, 67.) Perusopetuslain (628/1998) nojalla HOJKS on myös

päivitettävä ainakin kerran vuodessa. Hyytiäinen, Kokko, Mäki, Pietiläinen ja Virtanen (2014) toteavatkin, että opetuksen järjestämisen tulisi olla dynaaminen prosessi, jossa HOJKS toimii lyhyen- ja pitkän aikavälin tavoitteiden seuraamisen apuvälineenä. Ja kuten Ikonen (1999b, 186), toteaa, yksilöllistämisen vaatimuksen luonnollinen seuraus on oppimisen kokonaissuunnitelman – siis HOJKS:in – laatiminen oppilaalle.

HOJKS:iin kirjataan Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, 68) mukaisesti oppilaan tavoitteet, pedagogiset ratkaisut, selvityksen opetuksen järjestämisestä, yhteistyö ja palvelut, joita tuen saaminen edellyttää sekä sen, kuinka tuen seuranta ja arviointi järjestetään. TOI-oppilaan kohdalla tavoitteet, sisällöt ja arviointi kirjataan HOJKS:iin toiminta-alueittain (Opetushallitus, 2014, 69). Ikonen (1999b) mukaan olennaista on korostaa oppilaan aktiivista roolia HOJKS:in subjektina.

Kuten Peltomäki (2019) on osoittanut, on tavoitteiden asettaminen kuitenkin haastavaa niin saavutettavuuden, selkeyden kuin mitattavuudenkin kannalta, eikä opetussuunnitelma välttämättä ohjaa opettajia tarpeeksi täsmälliseen tavoitteiden asettamiseen. HOJKS:iin ei kuitenkaan ole tarpeen kirjata kaikkea mahdollista, mitä oppilas voisi oppia, vaan määritellä johdonmukaisesti päättävöitteet, joiden edistäminen, seuraaminen ja arviointi säilyy opetuksen keskipisteenä jatkuvasti. HOJKS:iin kirjaamattomuus ei myöskään tee päätavoitteiden ulkopuolella tapahtuvasta oppimisesta vähemmän oleellista. (Ikonen, Virtanen & Pirttimaa, 2001.)

Virtanen ja Ikonen (2001, 43) kuvaavat yksilöllistämistä analyysinä oppilaasta. Opetusta suunniteltaessa on otettava huomioon oppimisvalmiuksien lisäksi oppimistyyli, oppilaan toimintatavat sekä vahvuudet. Perusvalmiuksien harjaannuttaminen on opetuksen suunnittelun ytimessä. (Virtanen & Ikonen, 2001.) Ikonen, Virtanen ja Pirttimaan (2001, 57) mukaan HOJKS:in tehtävä on pedagogisen ohella syrjäytymistä ehkäisevä sekä kuntouttava. Sen tulisikin tukea oppilaan itsemääräämisen kykyä sekä omatoimisuutta ja itsensä hyväksymistä (Ikonen, Virtanen & Pirttimaa, 2001).



Ikonen, Virtanen ja Pirttimaa (2001) erottelevat vielä HOJKS:ista toiminnallisen HOJKS:in laatimisen. Kun oppilaan opetus on järjestetty toiminta-alueittain, on opetustavoitteet etsittävä arkiympäristöstä ja jokapäiväisestä toiminnasta. Huomion kohteena on myös oppilaan ja ympäristön vuorovaikutus. Esimerkiksi kommunikaatiotavoitteena voi olla sanojen ”kyllä” ja ”ei” erottaminen tai oman nimen viittominen. Arvioinnissa on mahdollista tarkkailla oppilaan reaktioita, jos hän ei kommunikoi verbaalisesti. Nämä tavoitteet tulisi myös pitää mielessä lukujärjestystä suunnitellessa. (Ikonen, Virtanen & Pirttimaa, 2001.) Vaikka oppiminen luonnollisissa tilanteissa on suotavaa, joskus se voi olla ajankäytöllisesti haastavaa toteuttaa. Tällöin opetus saatetaan siirtää luonnollisen tilanteen ulkopuolelle. (Pirttimaa, 2016, 157-158). Pirttimaa (2016) muistuttaa kuitenkin, että toiminta-alueittain opiskeleville myös ryhmässä toimimisen taitojen opettelu on tärkeää, joten liiallista yksilöopetuksen suosimista tulisi välttää.

### **2.3 TOI-luokka toimintaympäristönä**

Tässä osassa tarkastelen toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen opetusryhmiä. Huomioitavaa on, että osa toiminta-alueittain opiskelevista opiskelee luokilla, joilla kaikilla oppilailla on toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen opetussuunnitelma, osa taas luokilla joilla on muitakin oppilaita. Tilastollisesti ei useinkaan ole mahdollista selvittää, kummasta ratkaisusta on kyse. Tästä syystä on avattava, että puhuessani toiminta-alueittain opiskelevista oppilaista tarkoitan TOI-opetussuunnitelman mukaisesti opiskelevia oppilaita, kun taas viitatessani erityistä tukea saaviin oppilaisiin, viittaan kaikkiin oppilaisiin, joilla on erityisen tuen päätös. Heillä saattaa olla käytössä joko toiminta-alueittain järjestetyn opetuksen opetussuunnitelma, yleisopetuksen opetussuunnitelma tai yksi tai useampi yksilöllistetty oppiaine. Joka tapauksessa toiminta-alueittaisen opetuksen toimintaympäristöä on mahdotonta kehystää ottamatta huomioon tätä opetusryhmien moninaisuutta, jonka vuoksi olen ottanut tähän lukuun mukaan koko erityisen tuen opetusjärjestelyjä koskevia seikkoja.

Perusopetusasetuksen (856/1998) 2 § mukaan opetusryhmän koko on korkeintaan kahdeksan oppilasta silloin, kun oppilaat ovat pidennetyn oppivelvollisuuden

piirissä. Jos taas opetusryhmän kaikki oppilaat ovat kaikista vaikeimmin kehitysvammaisia, on ryhmän enimmäiskoko kuusi oppilasta (Perusopetusasetus 856/1998). Toiminta-alueittain opiskelevat oppilaat opiskelevat siis tyypillisesti pienryhmissä, joiden koko on korkeintaan kahdeksan oppilasta. Tyypillisesti he opiskelevat myös saman verran tunteja viikossa kuin yleisopetuksen oppilaat (Pirttimaa & Kontu, 2016, 139). TOI-oppilailla saattaa kuitenkin olla koulupäivän aikana järjestettyä terapiaa, sillä he usein saavat esimerkiksi fysio- tai puheterapiaa (VIP-verkosto, 2020). Tällöin oppilas tulee vapauttaa opetuksesta terapian ajankohtana hallinnollisella päätöksellä (Perusopetuslaki 628/1998, 18 §).

Erityisluokilla ja kehitysvammaisille tarkoitetulla opetuksella on ollut Suomessa monia nimityksiä, kuten EMU (erityisopetus mukautetun opetussuunnitelman mukaan), EHA1 ja EHA2 (kehitysvammaisille tarkoitettu harjaantumisopetus). Nykyään toiminta-alueittain opiskelevien luokkia kutsutaan useimmiten TOI-luokiksi. (Takala, 2016a, 52.) Toisinaan toiminta-alueittaisesta opetuksesta puhutaan myös TA-opetuksena tai TAO-luokkina. Luokkia, joilla opiskelee TOI-oppilaiden lisäksi muita erityisoppilaita, Takala (2016a) suosittelee kutsuttavan erityis-, pien- tai monimuotoluokiksi. Takalan (2016a) mukaan erityisluokat ovatkin yhä heterogeenisempiä, ja oppilaiden tarpeet yhä erilaisempia.

Kuten edellä mainittu, erityisluokilla ei siis aina opiskele pelkästään toiminta-alueittain opiskelevia oppilaita, vaan osa oppilaista saattaa opiskella myös yksilöllistetyin oppiainein. Opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan oppiaineen tai oppiaineiden yksilöllistämällä tarkoitetaan tilannetta, jossa oppilaan opiskelema oppiaineen tavoitetaso määritellään hänen omien edellytystensä mukaisesti. Tavoitteet johdetaan kuitenkin yleisestä oppimäärästä. Joka oppiaineen yksilöllistäminen on mietittävä erikseen, kaikkia ei siis tarvitse yksilöllistää kerralla. Oppimäärien yksilöllistämistä pidetään kuitenkin ensisijaisena suhteessa oppiaineesta vapauttamiseen. (Opetushallitus, 2014, 69-70.)

Luokkamuotoista erityisopetusta voidaan järjestää alueellisessa koulussa tai erityiskoulussa. Nykyään tyypillisintä on, että erityistä tukea saava oppilas opiskelee erityisryhmässä, mutta ei erityiskoulussa (SVT, 2020). Käytännössä kyse on siis

alueellisen koulun pienluokasta. Kokon ja kumppaneiden (2013, 25) mukaan valtaosa opettajista kannattaakin oppilaiden integraatiota yleisopetukseen joko osittain tai harkinnanvaraisesti, ja Pirttimaan ja kumppaneiden (2015) mukaan erityisluokkien sijoittaminen samaan rakennukseen yleisopetuksen luokkien kanssa on lisääntyneiden integraatoratkaisujen taustalla.

Erityiskouluja puolestaan on sekä alueellisia, että valtion omia erityiskouluja, niin kutsuttuja Valteri-kouluja, jotka toimivat Opetushallituksen alaisuudessa ja joiden yhteydestä löytyy myös asuntola. Lisäksi Suomessa on kymmenen Elmeri-koulua, jotka ovat erityishuollon palvelujen yhteydessä toimivia kaupungin, erityishuoltopiirin tai sosiaali- ja terveydenhuollon kuntayhtymän ylläpitämiä (Äärelä & Huusko, 2021). Erityiskoulu saattaa valikoitua oppilaan kouluksi esimerkiksi siitä syystä, että siellä tuen tarpeet on voitu huomioida paremmin jo esimerkiksi esteettömyysnäkökulmasta koulua rakentaessa. (Takala, 2016a, 54.) Kokonaisuudessaan erityiskoulun erityisryhmässä opiskelevien oppilaiden määrä on kuitenkin laskenut vuosi vuodelta, ja oli vuonna 2019 enää noin 7 % erityistä tukea saaneista oppilaista. Huomionarvoista on myös, että vain 4 % erityistä tukea saavista oppilaista opiskelee toiminta-alueittain, eikä heidän koulupaikkojaan ole erikseen tilastoitu. (SVT, 2020.) On siis mahdotonta sanoa, näyttäisivätkö tilastot samalta, jos voitaisiin tarkastella vain toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden koulupaikkaratkaisuja.

Perusopetuslain (628/1998) 31 § mukaan vammaisella oppilaalla on oikeus saada opetukseen tarvitsemansa avustaja- ja tulkintapalvelut sekä erityiset apuvälineet maksutta. Erityisluokilla työskenteleekin tyypillisesti opettajan ohella vaihteleva määrä koulunkäynnin avustajia tai ohjaajia, ja esimerkiksi vuonna 2011 yli puolet erityisen tuen oppilaista käytti koulussa avustajapalveluita (Pirttimaa ym., 2015). TOI-luokissa on tyypillistä, että opiskelu tapahtuu päivän aikana eri kokoonpanoissa: koko luokka yhdessä, pienemmissä ryhmissä, kahdestaan opettajan kanssa tai kahdestaan avustajan kanssa (VIP-verkosto, 2020, 11).

Opetussuunnitelman perusteiden (2014, 74) mukaan avustajan tehtävänä on ohjata oppilasta ja tukea oppilaan itsenäistä selviytymistä sekä omatoimisuutta.

Ohjaajan tehtävänä ei ole opettaa, mutta opettaja ja ohjaaja voivat yhdessä suunnitella ja arvioida työtään. Avustajan tuki voi olla joko yksittäiselle oppilaalle tai koko ryhmälle suunnattua. (Opetushallitus, 2014.) Yhdessä luokassa voi siis olla joko koko luokan ohjaajia, henkilökohtaisia avustajia tai molempia. Avustajien tehtävät ovat myös vaihtelevia; kuten Takala (2016b) toteaa, on eri asia avustaa näkövammaista kuin liikuntarajoitteista. Ohjaajan työ sisältääkin niin fyysisen tuen elementin – esimerkiksi liikuntaan tai hygieniaan liittyvän avustuksen – kuin kognitiivisen oppimisen tukemisen elementinkin. Lisäksi ohjaajan työhön kuuluu sosiaalinen elementti, esimerkiksi tuettaessa lasta yhteistoimintaan muiden kanssa. (Takala, 2016b, 128.)

## **2.4 Erityisopettajan koulutus ja pätevytyminen**

Erityisopettajan pätevyyden on voinut Suomessa alusta asti saada monia eri reittejä pitkin. Erityisopettajakoulutuksen juuria voidaan pitää moninaisina, sillä eri tavoin erityisiä oppilaita on opetettu aiemmin segregoidusti omissa kouluissaan, ja vasta 1990-luvulla kaikille yhteisessä peruskoulussa. Tässä luvussa esittelen lyhyesti, miten eri tavoin erityisopettajia on koulutettu historiallisesti sekä nykyään.

Varsinainen erityisopettajakoulutus alkoi Suomessa 1950-luvun lopulla, vaikka erityisopetusta oli annettu ja erityiskouluja perustettu jo lähes 100 vuotta aikaisemmin, 1800-luvun puolivälistä lähtien (Kivirauma, 2010, 100). Erityisopettajan koulutus oli myös tuohon aikaan ainoita väyliä kansakoulunopettajille edetä uralaan, sillä kansakoulunopettajaksi pätevytyi seminaariopinnoilla, joita he täydensivät esimerkiksi kesäopinnoilla ja erikoistuen siten erityisluokan opettajaksi tai apukoulun opettajaksi. Muihin opintoihin hakeminen ei kansakoulunopettajille tuohon aikaan kuitenkaan useinkaan ollut mahdollista. (Kivirauma, 1991, 26-27.) Ennen erityisopettajakoulutusta Suomessa oli kuitenkin esimerkiksi sokeainkoulujen opettajille asetettuja erityisiä pätevyysvaatimuksia, jotka saavutettiin auskultoimalla. Tätä voidaankin pitää ensimmäisenä askeleena kohti erityisopettajan kelpoisuusopinnojen muodostumista Suomessa. (Tšokkinen, 1984.)

Ensimmäisenä varsinaisena erityisopettajan koulutuksen alan mietintönä voidaan Kivirauman (2010, 103) mukaan pitää vuoden 1958 Erityisopettajain komitean mietintöä. Erityisopettajankoulutus muodostui tuolloin komitean mietintöjen pohjalta 432 tunnin laajuiseksi kokonaisuudeksi, jossa opetettiin enimmäkseen pedagogiikkaa ja psykologiaa, mutta myös älykkyystutkimusta ja psykodiagnostiikkaa, sosiologiaa ja sosiaalipolitiikkaa sekä biologis-lääketieteellisiä opintoja ja kielellisiä häiriöitä ja aistivikoja (Kivirauma, 2010, 104). Erityisopettajakoulutus alkoi Jyväskylässä syksyllä 1959. Ensimmäinen erityisopettajan tutkinnon tutkintosääntö puolestaan hyväksyttiin muutama vuosi myöhemmin, toukokuussa 1961. (Holopainen, Luokola & Niemelä, 1998.)

Erityisopettajakoulutuksen suosion kasvaessa sen sisällöt myös laajentuivat kattamaan ensin tarkkailu- ja kotikouluopettajien koulutuksen, sitten myös luku- ja kirjoitushäiriöisten lasten opetuksen. Aistivammaisten opetus ja harjaantumisopetus tulivat mukaan 60-70-lukujen taitteessa. Viimeisenä opintoihin otettiin erityislastentarhanopettajien koulutus. (Holopainen, Luokola & Niemelä, 1998.) 70-luvun lopulla tarkkailuluokkien erityisopettajien koulutukset johtivat erityisluokanopettajan koulutukseen, kun taas luku- ja kirjoittamishäiriöisten erityisopettajakoulutus sulautui puheopettajien koulutukseen ja muuttui laaja-alaisen erityisopettajan kelpoisuuteen johtavaksi koulutukseksi. Kehitysvammaisten opettajankoulutus jäi kuitenkin Jyväskylässä kahdesta edellä mainitusta pääryhmästä erilliseksi koulutukseksi, kuten myös näkö- sekä kuulovammaisten opettajan koulutus. (Hautamäki, Kuusela & Mänty, 1996.)

Vuoden 1984 peruskouluasetuksessa (718/1984) määriteltiin erityisopettajan kelpoisuutta ensimmäisen kerran peruskoulun osalta. Tällöin erityisluokkaa opettamaan katsottiin kelpoiseksi henkilö, joka on suorittanut peruskoulun luokanopettajan tai kansakouluopettajan tutkinnon sekä ”virkaan soveltuvat erilliset erityisopettajan opinnot tai virkaan soveltuvan erityisopettajan tutkinnon”. Aineenopettajan virkaa vastaavaksi erityisopettajaksi oli kelpoinen henkilö, joka oli suorittanut aineenopettajan tai vastaavan pätevyyden lisäksi ”virkaan soveltuvat erityisopetuksen erikoistumisopinnot tai erityispedagogiikan erikoistumiskurssin”. Erityisopettajaksi oli kelpoinen myös erityiskasvatuksen tai erityispedagogiikan opettajasuuntautumisessa kandidaatin tasoisen tutkinnon suorittanut henkilö.

(Peruskouluasetus 718/1984.) Jo tuolloin erityisopettajaksi päteväidytettiin siis useita eri reittejä.

Harjaantumisopetuksesta peruskouluasetus (718/1984) toteaa, että edellä mainittujen ohella harjaantumisopetuksessa opettajan virassa voi toimia myös lastentarhanopettajakoulutuksen suorittanut henkilö, jolla on myös suoritettuna ”kehitysvammaisten tai harjaantumiskoulun erityisopetuksen osa-alueelle suuntautuvat erilliset erityisopettajan opinnot”. Myös humanististen tieteiden kandidaatit hyväksyttiin virkakelpoisiksi harjaantumisopetuksen virkoihin samalla edellytyksellä. (Peruskouluasetus 718/1984.) Harjaantumisopetuksen virkakelpoisuuteen ei siis ollut yhtä korkeita vaatimuksia kuin muihin peruskoulun erityisopettajan virkoihin.

Nykyisin luokkamuotoista erityisopetusta toteuttaa erityisluokanopettaja, erotuksena kouluissa myös toimivista laaja-alaisista erityisopettajista, jotka tavallisesti toteuttavat osa-aikaista erityisopetusta. Erityisluokanopettajan kelpoisuuden voi saada kolmella eri tavalla: suorittamalla luokanopettajan opinnot ja erityisopettajan opinnot, erityisopettajan koulutuksen sekä monialaiset opinnot tai suorittamalla aineenopettajan opinnot, monialaiset opinnot sekä erityisopettajan opinnot (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998). Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (986/1998) määrittelee erityisopettajan opintojen olevan vähintään 60 opintopisteen laajuiset opettajankoulutuksen opinnot, paitsi jos kyseessä on erityisopettajan pätevyyteen suoraan johtava maisterintutkinto. Luokanopettajia ja aineenopettajia kouluttauuakin erityisopettajiksi niin kutsutuilla erillisillä erityisopettajan opinnoilla, jotka ovat eri yliopistojen järjestämiä vuoden lisäkoulutuksia, joista pätevyitys erityisopettajaksi.

Edeltävistä huolimatta kehitysvammaisten opetukseen voidaan kuitenkin valita viranhaltijaksi myös henkilö, jolla ei ole ylem্পää korkeakoulututkintoa, vaan opintoina ainoastaan soveltuva korkeakoulututkinto ja erilliset erityisopettajan opinnot (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998). Toimintalueittain järjestettävä opetus onkin näin ainoa peruskoulun opetusmuoto, jonka opettajalta ei vaadita ylem্পää korkeakoulututkintoa.

Erityisopettajaksi pätevyitymisen polut ovat joka tapauksessa olennaisilta osin säilyneet samankaltaisina jo vuosikymmeniä: osa opiskelee suoraan erityisopettajaksi, osa ensin luokanopettajaksi tai aineenopettajaksi ja sen päälle erityis(luokan)opettajaksi. Lisäksi Suomessa koulutetaan vielä erikseen ammatillisia erityisopettajia noin vuoden kestäväällä lisäkoulutuksella (Takala & Pirttimaa, 2016). En kuitenkaan tässä osuudessa paneudu aiheeseen syvemmin, sillä tutkimukseni rajautuu perusopetukseen eikä siten koske ammatillisia erityisopettajia.

Koulumaailman todellisuutta on myös yhtä lailla se, että millään edellä mainitusta tavasta pätevyitynyttä henkilöä ei löydy. Tällöin virka jätetään täyttämättä, mutta opettajaksi voidaan ottaa myös epäpätevä henkilö. Vuonna 2005 puolet vaikeimmin vammaisten kanssa työskentelevistä erityisopettajista oli muodollisesti epäpäteviä (Kontu, Jarimo, Törmänen & Vänskä, 2009). Koska toiminta-alueittain opettavat erityisopettajat eivät myöskään enää ole kouluissa omalla ammattinimikkeellään (ennen EHA2-opettajat) eivätkä erityisoppilaat erityiskouluissa, ei heidän lukumääriään pystytä enää samoin tavoin tilastoimaan (Pirttimaa ym., 2015). Uusimman tilaston valossa laaja-alaisten erityisopettajien ja erityisluokanopettajien yleinen pätevyystaso Suomessa on kuitenkin parantunut, ja heistä noin 90% on muodollisesti päteviä (Opetushallitus, 2020). Koska tilastoa ei ole eritelty laaja-alaisten ja erityisluokanopettajien osalta, on kuitenkin mahdotonta sanoa, sijoittuvatko pätevät opettajat niiden kesken tasan. Erityisopettajien kelpoisuudessa on myös alueellisia eroja (Opetushallitus, 2020).

### **3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset**

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on kuvata, analysoida ja tulkita toiminta-alueittain järjestettävää opetusta opettavien opettajien koulupäivän kuvauksia. Tarkoitukseni on selvittää, miten koulupäivä heidän kuvauksissaan rakentuu ja mitä poikkeuksia tähän rakenteeseen esiintyy. Lisäksi haluan selvittää, millaista opettajien kuvailema toiminta-alueittain järjestettävä opetus on. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millä tavoin toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen koulupäivä rakentuu opettajien kuvauksissa?
2. Millaista toiminta-alueittain järjestettävä opetus on opettajien kuvaamana?
3. Millaisia poikkeuksia päivän rakenteissa esiintyy?

Tutkimusaiheeni oli selvä jo ennen aineiston saamista ja siihen tutustumista, mutta tutkimuskysymykset muotoutuivat lopulliseen muotoonsa aineiston pohjalta analyysin edetessä. Tutkimus muotoutui lopulliseen muotoonsa sen perusteella, mikä aineistosta nousi mielestäni olennaisimmaksi ja kiinnostavaksi, kuitenkin tutkimusaiheeni huomioon ottaen. Tästä syystä tutkimuskysymykseni käsittelevät kaikki päivän kulun eri osaa, ja olen myös käyttänyt analyysissäni erilaisia keinoja saadakseni aineistosta esiin kuhunkin tutkimuskysymykseeni liittyvän aineksen.



## **4 Tutkimuksen toteutus**

### **4.1 Laadullinen sisällönanalyysi**

Tämä tutkimus on toteutettu laadullisena haastattelututkimuksena. Kuten Eskola ja Suoranta (1998) toteavat, on haastattelu tutkimusmenetelmänä hyvin yleinen, eikä pelkästään laadulliseen tutkimukseen rajoittuva. Laadullisessa analyysissä aineiston tarkastelu on tästä huolimatta kvantitatiivista analyysiä kokonaisvaltaisempaa, eikä perustu todennäköisyyksiin (Alasuutari, 2011).

Laadullinen tutkimus ei itsessään ole suora tutkimusmenetelmä, vaan ennemminkin sateenvarjotermi, jonka alle kuuluu monenlaisia erilaisia tutkimussuuntauksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Laadullinen tutkimus voidaan kuitenkin karkeasti jakaa aineistolähtöiseen, teoriaohjaavaan sekä teorialähtöiseen lähestymistapaan (Eskola, 2010). Tämä tutkimus on toteutettu aineistolähtöisesti, eli en ennen aineiston analyysiä valinnut mitään tiettyä teoriaa, jonka pohjalta aineistoa analysoin. Myös esimerkiksi analyysiyksiköt eli koodit ovat muodostuneet aineiston pohjalta, eivätkä etukäteen päätettyinä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tästä huolimatta myös aineistolähtöistä lähestymistapaa ohjaavat piiloisesti tutkijan omat käsitykset ja tiedot, jonka vuoksi myös aineistolähtöistä lähestymistapaa voi pitää pikemminkin aineiston ja teorian tulkintojen sekoituksena (Eskola & Suoranta, 1998). Niin ikään tutkimusasetelma ja –kysymykset ohjaavat pelkistämään aineistoa ja suuntaamaan tutkijan huomiota tietynlaisiin asioihin (Alasuutari, 2011).

Tämä tutkimus on toteutettu aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysi on monikäyttöinen menetelmä, joka voidaan myös yhdistää muihin analyysimenetelmiin. Sisällönanalyysin keinoin voidaan järjestellä ja tiivistää jonkin dokumentin (haastattelun, puheen, dialogin...) sisältö yleismuotoiseksi kuvaukseksi. Toisin sanoen sisällönanalyysi on siis kirjallisen aineiston analyysiä. Sen avulla voidaan tarkastella tekstissä esiintyviä merkityksiä, erotuksena esimerkiksi diskurssianalyysistä, jossa tarkastellaan merkitysten tuottamista tekstissä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Forman & Damschroder, 2008.) Sisällönanalyysi sopiikin tämän tutkimuksen menetelmäksi juuri siitä syystä, että

tutkimuskiinnostukseni oli tarkastella, millaisia erityisopettajien kuvaukset koulupäivistä ovat, ja millaiset rakenteet koulupäivän kulkua heidän mielestään ohjaavat. Sisällönanalyysin avulla on mahdollisuus päästä tarkastelemaan näitä merkityksiä. Sisällönanalyysi sopi tämän tutkimuksen toteutustavaksi myös Schreierin (2014) kolmen sisällönanalyysin pääpiirteen vuoksi: se on tutkimusmenetelmänä aineistoa tiivistävä, menettelyltään systemaattinen sekä joustava koodien muodostuksen suhteen.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 104) esittävät Lainetta (s.a.) mukaillen, että sisällönanalyysin etenemisvaiheet ovat 1) kiinnostuksenkohteen valitseminen, 2) aineiston litterointi ja koodaaminen, 3) luokittelu, teemoittelu ja tyypittely sekä 4) yhteenveto. Vielä tarkemmin Tuomi ja Sarajärvi (2018, 122) jatkavat Milesin ja Hubermanin (1994) pohjalta aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheiden jakaantuvan pelkistämiseen, ryhmittelemiseen ja abstrahointiin. Sisällönanalyysille menetelmänä onkin tyypillistä juuri tämänkaltainen systemaattisuus (Schreier, 2014). Olen myös tämän tutkimuksen toteutuksessa noudattanut näitä vaiheita, vaikka ne ovat olleen osittain myös päällekkäisiä. Tämä on kuitenkin Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010) laadulliselle tutkimukselle tyypillistä.

Sisällönanalyysi on menetelmänä saanut myös paljon kritiikkiä. Tuomi & Sarajärvi (2018, 117) toteavatkin, että sisällönanalyysin keinoin toteutettu tutkimus jää helposti keskeneräiseksi, jos järjestelty aineisto esitellään tuloksina, ilman johtopäätösten tekemistä. Salon (2015) mukaan laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi kaipaavatkin refleksiivisyyttä. Kun tutkimus esitetään ongelmattomana ja silotellaan yhden tiedonantajan puheesta otettu katkelma edustamaan koko aineiston täydellistä ymmärrystä, jäävät tutkijan omat oivallukset usein oivaltamatta (Salo, 2015).

## **4.2 Tutkimusaineisto**

Tässä tutkimuksessa on käytetty Helsingin ja Jyväskylän yliopistojen yhteisen INTO-tutkimushankkeen haastatteluaineistoa. INTO-tutkimushankkeen tarkoituksena on ollut selvittää toiminta-alueittaisen opetuksen tilannetta Suomessa.

INTO-aineisto koostuu 96 toiminta-alueittain järjestettävää opetusta opettavan opettajan haastattelusta, mikä on arviolta neljäsosa Suomessa toiminta-alueittain opettavista opettajista. Heidän tarkkaa lukumääräänsä ei kuitenkaan tiedetä. Tässä esitetty arvio perustuu siihen, että Suomen virallisen tilaston mukaan toiminta-alueittain opiskelevia oppilaita on tällä hetkellä n. 2100, ja toiminta-alueittain opiskelevat oppilaat opiskelevat tyypillisesti luokissa, joissa on korkeintaan 6 oppilasta. Kun 2100 oppilasta jaetaan 6 oppilaan luokkiin, saadaan 350 toiminta-alueittaista luokkaa. Toiminta-alueittain opiskelevia oppilaita opiskelee kuitenkin luokilla vaihteleva määrä ja joskus vain yksi, joten todellisuudessa toiminta-alueittaista opetusta toteuttavia opettajia on oltava enemmän kuin 350.

Vaikka laadullisessa tutkimuksessa aineiston kokoa ei yksissään voida pitää suoraan tutkimuksen onnistumisen takeena, kuten Eskola ja Suoranta (1998) huomauttavat, on INTO-aineisto kuitenkin otantansa laajuuden vuoksi merkittävä toiminta-alueittain järjestetyn opetuksen kontekstissa. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 98) pitävät tutkimuksen kuvauksen osuvuuden kannalta myös tärkeänä, että tiedonantajat ovat henkilöitä, jotka ovat tutkittavaan aiheeseen nähden perehtyneitä. INTO-aineisto on kerätty kouluissa toimivia, toiminta-alueittain opettavia erityisopettajia haastatteleamalla, joten heitä voidaan pitää tutkimusaiheen kannalta sopivina tiedonantajina.

INTO-aineistosta ja sen eri osista on tehty aiemmin useita opinnäytetöitä sekä muita tutkimuksia (kts. mm. Sipilä, 2019; Jussila, 2019; Peltomäki, 2019; Rämä, 2021). Olin tutustunut osaan näistä töistä ennen oman työni aloittamista, mistä johtuen tunsin jo jonkin verran aineiston aihepiiriä ennen oman tutkimusprosessini aloittamista.

Haastattelut on toteutettu puolistrukturoidusti, eli kaikille haastateltaville on esitetty samat kysymykset, kuitenkin antamatta suoraan vastausvaihtoehtoja (Eskola & Suoranta, 1998). Tämä haastattelurunko on toteutettu INTO-hankkeeseen osallistuneiden tutkijoiden yhteistyönä, ja sain sen käyttööni valmiina. Haastattelurungossa mukana oli kysymys siitä, *miten tavallinen päivä opetuksessa rakentuu, mikä toistuu ja mitä poikkeuksia esiintyy*. Tutkimuseni aineistoksi valikoitui tämä kysymys ja sen mahdolliset jatkokysymykset, sellaisina

kuin ne oli kussakin haastattelussa muotoiltu. Vaikka siis aineistoni koko on 96 haastattelua, en sisällyttänyt aineistoon koko haastattelua, vaan ainoastaan edellä mainitsemani osan joka haastattelusta.

Aineiston haastattelut on toteutettu eri puolilla Suomea vuosina 2018-2020. Osa haastatteluista on toteutettu myös etäyhteydellä Microsoft Teams - sekä Zoom-ohjelmien kautta. Haastattelijoina on toiminut useita INTO-hankkeen työntekijöitä sekä aineistosta tutkimusta tehneitä henkilöitä. Toteutin myös itse kaksi haastattelua syksyllä 2020 etäyhteydellä. Sain kaikista haastatteluista käyttööni valmiit litteraatit. Tämän lisäksi osallistuin joidenkin haastatteluiden anonymisointiin syksyllä 2020, jolloin pääsin myös kuuntelemaan joitakin haastatteluista nauhalta. Tämä osaltaan auttoi minua tutustumaan aineistoon. INTO-aineiston litteraatit ovat myös yksityiskohtaisia, ja niihin on merkitty esimerkiksi puheen tauot ja naurut. Vaikka en tässä tutkimuksessa analysoikaan puhetta itseään, koen litteraattien tarkkuuden auttaneen minua saamaan haastateltavasta ja hänen puheestaan tarkemman käsityksen.

#### **4.3 Analyysin eteneminen**

Kuten Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010) toteavat, ennen analyysiä on aineistoon tutustuttava. Koska en itse kerännyt suurinta osaa aineistostani vaan sain valmiina haastattelujen pohjalta tehdyt litteraatit, kului aineistoon tutustumiseen huomattavasti aikaa. Haastatteluaineistoon tutustuessani aloin kuitenkin tehdä jo alustavaa analyysiä. Laadulliselle tutkimukselle onkin Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010) mukaan tyypillistä juuri se, että aineiston kokoamisen ja analyysin vaiheet sekoittuvat keskenään. Myös tässä tutkimuksessa luokittelun, analyysin ja tulkinnan vaiheet ovat tapahtuneet ennemmin limittäin kuin peräkkäisinä työvaiheina.

Tyypillisesti aineiston kylläntymisen eli saturaation katsotaan täyttyneen, kun uusi aineisto ei enää tuota uutta tietoa (Eskola & Suoranta, 1998). Tässä tutkimuksessa sain kuitenkin aineiston lähes valmiina, enkä itse tehnyt pääosaa haastatteluista, joka tekee saturaatiopisteen määrittelystä vähemmän orgaanista

kuin jos olisin itse kerännyt käyttämäni aineiston. Toisinaan 15 vastausta on pidetty riittävänä aineiston saturaatioon, mutta tämä riippuu kuitenkin sekä aineiston laadusta, että siitä, onko tutkimuksen tarkoituksena löytää aineistosta yhtäläisyyksiä vai eroavaisuuksia eli tyyppejä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 99-100). Tyypittely vaatiikin Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan kohtuullisen paljon tiedonantajia, ja tyyppien määrään vaikuttaa myös tiedonantajien määrä.

Tätä aineistoa koodatessani huomasin, että suurin osa käyttämistäni koodeista vakiintui nopeasti, eikä aineiston loppuosaa lukiessa uusia koodeja syntynyt enää niin paljon kuin aluksi. Käydessäni aineiston toisen kerran läpi, uusia koodeja syntyi vain muutama. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan juuri uuden tiedon puute kertoo usein saturaatiosta, ja olen pitänyt sitä myös tässä tutkimuksessa kylläntymisen merkinä. Aineistoni on myös toiminta-alueittaisen opetuksen kontekstissa merkittävä, koska siihen on haastateltu arviolta 25 % Suomessa toiminta-alueittain opettavista opettajista. Tästä syystä myös aineistosta löytyvien asioiden voi olettaa edustavan ainakin jokseenkin toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen todellisuutta. Tekemäni tyypittely on myös maltillista suhteessa aineiston kokoon, sillä löytämiäni tyyppejä on viisi, kun taas aineiston kokonaiskoko on 96 haastattelua.

Käytin aineiston koodaamisen ja teemoittelun apuna pääasiallisesti ATLAS.ti-ohjelmistoa. Kuten Laajalahti ja Herkama (2018) muistuttavat, tietokoneohjelmien käyttöä analyysissä tulee tarkastella kriittisesti, ja välttää ajattelemasta ohjelmiston tekevän analyysiä tutkijan puolesta. Sen sijaan ohjelmistoja voi käyttää aineiston käsittelyn apuna. Sinkovicsin ja Alfoldin (2012) mukaan tietokoneohjelmien käytön etuna onkin juuri se, että tutkija voi keskittyä aineiston analyysiin sen järjestyksessä pitämiseen keskittymisen sijaan. Koska aineistoni oli laaja ( $n = 96$ ), helpotti tietokoneohjelman käyttö aineiston järjestyksessä pitämistä huomattavasti. ATLAS.ti:ssä on mahdollista maalata tekstinpätkiä ja liittää niihin koodeja, jolloin ne löytyvät ohjelmasta koodien alta. Lisäksi ohjelmassa on mahdollista liittää tekstiin ja koodeihin omia muistiinpanoja, sekä ryhmitellä koodeja eri tavoin. Käytinkin hyödyksi kaikkia näitä työkaluja aineistoni järjestelyyn muiden muistiinpanojeni ohella.

Koodaamisella tarkoitetaan aineistosta kiinnostavien asioiden poimimista ja pelkistämistä yksittäisiksi ilmaisuiksi. Nämä ilmaisut voivat olla ennalta määriteltäviä, jos analyysiä lähestytään teorialähtöisesti, tai ne voivat myös nousta itse aineistosta (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tässä tutkimuksessa koodiryhmien nimet nousivat aineistosta, joskin analyysin myöhemmässä vaiheessa kävin koodiryhmiä läpi ja yhdenmukaistin niiden nimeämisen tapoja. Driskon ja Maschin (2015) mukaan sisällönanalyysiä tehdessä onkin tyypillistä, että koodiryhmien nimet nousevat aineistosta. Koodiryhmällä tarkoitan tässä yhteydessä nimeä, jonka alla koodit (analyysiyksiköt) ovat. Näin ollen siis esimerkiksi ”aamupiiri” on koodiryhmä, josta löytyvät kaikki koodit, eli analyysiyksiköt, joissa aamupiiri esiintyi. Analyysiyksikköjeni koot vaihtelivat virkkeen osasta muutamaan virkkeeseen.

Käytyäni aineiston kahdesti läpi oli koodeja syntynyt noin 600, ja koodiryhmiä noin 40. Valmiit koodiryhmät löytyvät liitteestä 1. Tein myös koodaamisen aikana omia muistiinpanoja havainnoistani ja ajatuksistani aineistoon liittyen. Koodaus oli aineiston laajuudesta johtuen hidasta ja raskasta, ja koodaustapani muuttui jonkin verran ensimmäisen läpikäynnin aikana. Käytyäni aineiston kahdesti läpi yhdenmukaistin koodausta ja muutin joidenkin koodien nimiä paremmin kuvaaviksi, sillä osa koodeista oli tarkentunut jonkin verran koodauksen edetessä. Koodeja tuli myös toisella läpikäynnillä jonkin verran lisää. Tämän toisen läpikäynnin jälkeen luin vielä aineistoa läpi ikään kuin koodauksen läpi, varmistaakseni, että olin koodannut kaikki olennaisina pitämäni kohdat ennen analyysin seuraavaan vaiheeseen siirtymistä. Tästä huolimatta lisäsin ja muutin koodeja jonkin verran koko analyysin läpi, aina uuden oivalluksen sitä vaatiessa.

Koodiryhmiä tarkastellessani niistä muodostui lopulta kolme eri kokonaisuutta, jotka otin lähempään tarkasteluun: päivän perusstruktuurit, opetuksen sisältö sekä koulupäivän rakenteeseen tulevat poikkeukset. Vain osa koodiryhmistä osoittautui siis analyysin myöhempien vaiheiden kannalta merkityksellisiksi, ja ne on merkitty liitteeseen 1 lihavoinnilla. Juuri tällainen aineiston karsinta on Tuomen ja Sarajärven (2018, 104) mukaan yksi laadullisen tutkimuksen pullonkauloista; mielenkiintoista materiaalia löytyy usein paljon enemmän, kuin tutkimuskysymyksen kannalta on järkevää analysoida. Näin kävi myös tässä tutkimuksessa.

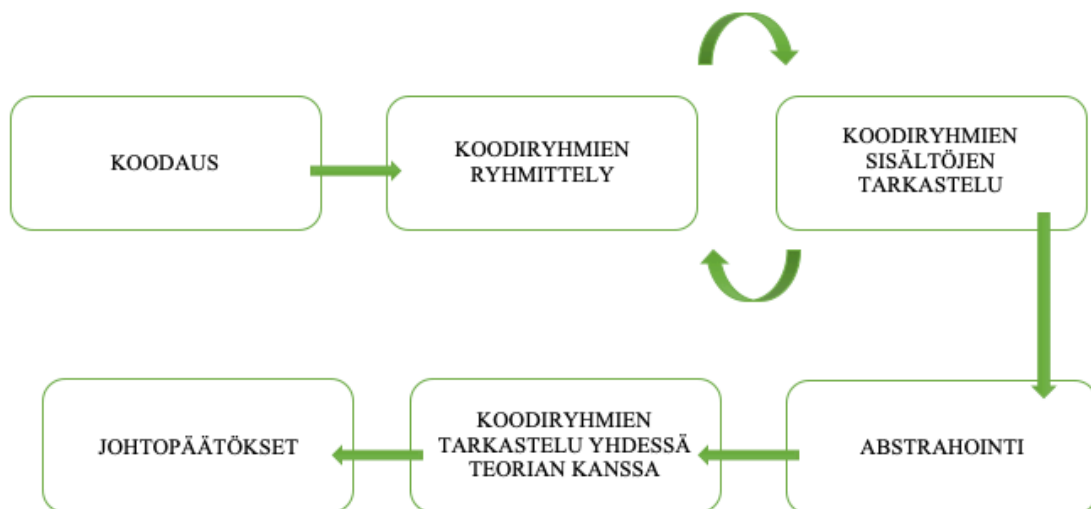
Tämä vaiheen jälkeen alkoikin aineiston varsinainen analyysi, joka sai kunkin kolmen kiinnostuksen kohteeni osalta erilaisia piirteitä. Olen eritellyt nämä vaiheet analyysivaiheisiin A-C.

Analyysin **A-vaiheessa** tarkastelin koodiryhmistä niitä, jotka liittyivät koulupäivän rakenteeseen sekä opetuksen sisältöön. Minulle oli jo aineistoa lukiessa ja koodatessani syntynyt yleiskuva aineistosta ja siinä esiintyvistä päivän peruspilareista. Käyttämäni ohjelmiston avulla pystyin ryhmittelemään koodiryhmiä, joiden yhteiseksi nimittäjäksi alkoi muodostua koulupäivän rakenteelliset ainesosat. Niissä siis kerrottiin jokaisen päivän aikana toistuvista toiminnoista, päivän peruspilareista. Aloitin aineiston abstrahoinnin, jota voi Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan kuvata myös käsitteellistämiseksi. Tässä prosessissa aineiston alkuperäisilmauksia luokitellaan ja niistä siirrytään käyttämään teoreettisia ilmauksia, joista puolestaan voidaan tehdä johtopäätöksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Abstrahoinnissa siis tarkastelin koodiryhmiä erikseen ja suhteessa toisiinsa. Tässä vaiheessa myös esimerkiksi kaksi koodiryhmää yhdistyivät (ulkoilu + välitunti → ulkovälitunti, esimerkki taulukossa 2). Saatuaani aineistosta viisi koodiryhmää, tarkastelin niitä myös yhdessä teorian kanssa, sillä suurin osa löytämistäni koodiryhmistä on asioita, jotka on mainittu joko perusopetuslaissa tai opetussuunnitelmassa. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan myös teorian vertaaminen empiiriseen aineistoon uutta teoriaa muodostettaessa on tärkeä osa abstrahointia.

Taulukko 2. Esimerkki abstrahoinnista

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
<i>Pitkä kävelylenkki</i> <i>Lähikaupassa käynti</i> <i>Lenkki lähiympäristössä</i> <i>Kävely metsässä</i>	ulkoilu	ulkovälitunti
<i>Pitkä välitunti yleisopetuksen kanssa</i> <i>Välitunti, vapaavalintainen tekeminen</i> <i>Välitunti yhdessä läheisessä leikkipuistossa</i>	välitunti	



Kuvio 1. Analyysin vaiheet

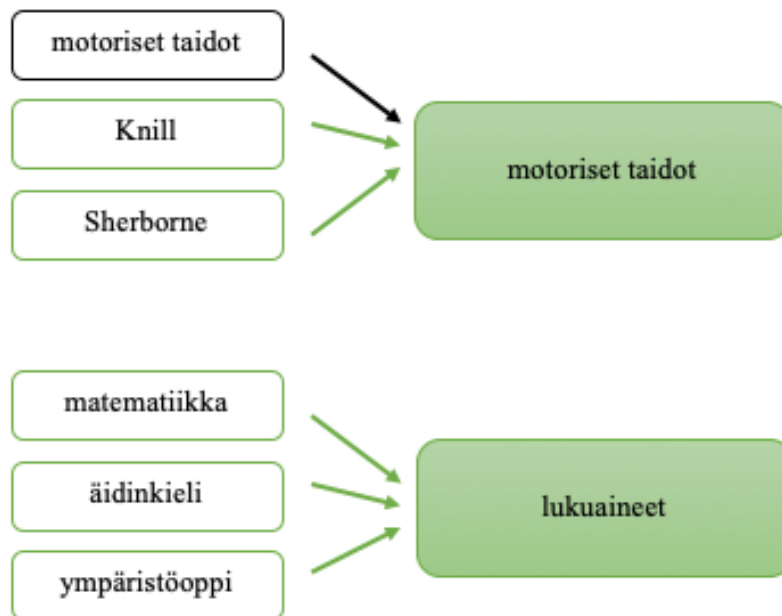
Opetuksen sisältöjä koskevat koodaukset puolestaan eivät itsessään tuottaneet mielekästä kokonaisuutta, joten päädyin tarkastelemaan niitä vielä pidemmälle analyysin vaiheessa B.

**B-vaiheessa** otin opetuksen sisältöä koskevat koodiryhmät lähempään tarkasteluun. Tässä vaiheessa koodiryhmät olivat sisällöllisesti vaihtelevia, sillä olin koodannut niin yksittäisiä opetustapahtumia (esim. Knill-jumppa) kuin laajempia opetettavia kokonaisuuksia (esim. motoriikka). Huomasin myös, että aineistosta nousi paljon koodiryhmiä, jotka eivät liittyneet toiminta-alueittain järjestettävään opetukseen, vaan oppiaineittaiseen opetukseen. Tämä tuntui itsestäni kiinnostavalta, joten aloin tarkastella opetuksen sisältöjä tästä näkökulmasta. Jätin siis sivuun opetuksen toimintoihin liittyvät koodiryhmät, ja tarkastelin opetussuunnitelman opetukseen ja sen sisältöihin liittyvästä käsitteistöstä nousevia koodiryhmiä.

Päädyin erittelemään erikseen oppiaineittaiseen opetukseen liittyvät teemat *lu-kuaineet* ja *taito- ja taideaineet* sekä toiminta-alueittaiseen opetukseen liittyvät *motoriset taidot*, *kommunikaatiotaidot*, *arjen taidot*, *sosiaaliset taidot* ja *kognitiiviset taidot*. Osa teemoista muodostui yhdistämällä useampi pienempi koodiryhmä, osaan taas otin mukaan teeman nimeksi päätyneen koodiryhmän lisäksi muita



aiheeseen liittyviä koodiryhmiä (esimerkki kuviossa 2). Havaittiin, että oppiaineittaiseen opetukseen liittyvissä koodiryhmissä oli enemmän havaintoyksilöitä kuin toiminta-alueittaiseen opetukseen liittyvissä koodiryhmissä.



Kuvio 2. Esimerkki teemaryhmien muodostamisesta

Edellä mainittujen viiden teeman tarkastelu yksinään ja taustamuuttujien kanssa ei kuitenkaan tuottanut tulosta tai vaikuttanut yksinään riittävältä jaolta, joten jatkoin niiden järjestelyä. Tässä vaiheessa merkitsin taulukkoon kaikki haastattelut 1-96 ja merkitsin kunkin kohdalle, mitä yllä mainituista koodiryhmistä kukin haastateltava oli maininnut. Tätä Tuomi ja Sarajärvi (2018, 135-136) nimittävät aineiston kvantifioimiseksi. Tältä pohjalta aloin tehdä tyypittelyä erilaisista opettajatyypeistä sen perusteella, mitä koodiryhmiä kukin opettaja oli maininnut. Hirsijärven ja Hurmeen (2008, 174-175) mukaan tyypittely onkin juuri yhteyksien tarkastelua yhteisten piirteiden perusteella. En kuitenkaan pakottanut kaikkia haastateltavia mihinkään ryhmään, vaan tein tyypittelyjä lukemalla haastattelun kokonaisuudessaan ja ryhmittelemällä niitä sitten keskenään samantyyppisten haastattelujen ryhmiin. Tyypittelyssä onkin kyse juuri aineiston ryhmittelystä niin, että eri näkemykset tulevat esiin ja niiden pohjalta voidaan muodostaa tyypiesimerkki (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 107). Tässä tutkimuksessa ryhmittelyn pohjalta muodostui yhteensä 5 eri opettajatyyppeä.

Päätin tyypittelyn jälkeen vielä tarkastella tyyppejä taustamuuttujien kanssa yhdessä. Siinä missä pelkät koodiryhmät eivät taustamuuttujien kanssa tarkasteltaessa vaikuttaneet yhteneviltä, eri opettajatyyppeiden välille muodostui myös taustamuuttujien kanssa tarkasteltaessa eroja. Myös Alasuutarin (2011) mukaan laadullisessa tutkimuksessa onkin tyypillistä soveltaa myös jossain määrin määrällisiä menetelmiä, kuten muuttujia tai tilastollista todistelua, kuten tein tässä analyysin vaiheessa. Tämän analyysin vaiheen pohjalta myös yksi tutkimuskysymykseni muokkaantui aineiston pohjalta enemmän opetussuunnitelman sisältöjä ja opettajien toimintaa tarkastelevaksi, kuin yksityiskohtaiseksi koulupäivän aikaisten toimintojen verkoksi.

**Analyysin C-vaiheessa** tarkastelin koulupäivään tulevia poikkeuksia, eli tutkimuskysymystä 3. Aineiston analyysi eteni A-vaiheen kanssa samaa kaavaa mukaillen aina ryhmittelyyn ja abstrahointiin, minkä jälkeen hyödynsin Attride-Stirlingin (2001) esittelemää teemaverkostoa analyysini esittämisen apuna. En siis noudattanut orjallisesti Attride-Stirlingin teemaverkostojen muodostamisen prosessin kaikkia vaiheita, ennemminkin mukailin niitä. Joka tapauksessa teemaverkostoissa on huomattavia yhteyksiä aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin. Molemmat analyysit lähtevät liikkeelle tekstihavainnosta eli analyysiyksiköstä, jota nimitetään koodiksi tai teemaverkostojen tapauksessa perusteemaksi. Useimmat analyysiyksiköt yhdistetään sitten teemaksi tai kokoavaksi teemaksi. Teemaverkostossa kokoavat teemat yhdistyvät vielä globaaliksi teemaksi, joka esittää analyysin pääväitteen (Attride-Stirling, 2001).

Esitän tässä analyysin C-vaiheessa tulokseni verkostona, koska mielestäni se kuvaa parhaiten koulupäivän poikkeuksiin aineistossani liittyvää monisyistä todellisuutta. Attride-Stirlingin (2001) mukaan teemaverkostot ovat syntyneet kvalitatiivisen tutkimuksen tarpeesta suurempaan järjestelmällisyyteen, ja sen taustalla vaikuttavat monet laadullisen tutkimuksen perinteet, kuten argumentaatioteoria ja hermeneuttinen analyysi. Tästä huolimatta temaattisia verkostoja voi pitää nimenomaan analyysin taustalla toimivana logiikkana, ennemmin kuin varsinaisena teoriana tai tutkimussuuntauksena. Tästä syystä se onkin yhdisteltävissä muihin analyysimenetelmiin, kuten tässä tutkimuksessa tein.

Teemaverkostossa kokoavat teemat yhdistävät perusteemojen perusteesin, yhdistävän väitteen. Globaalit teemat puolestaan yhdistävät kokoavien teemojen argumentit yhdeksi tutkimuksen päätulokseksi tai pääväitteeksi. (Attride-Stirling, 2001.) Tältä osin myös tässä kuvaamassani verkostossa ei ole tyydytty pelkkään aineiston lajitteluun ja luokitteluun, vaan olen vienyt sitä analyysissäni pidemmälle kuin sisällönanalyysin keinoilla pääsisin.

## 5 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

### 5.1 Päivän peruspilarit

Aineistosta oli paikannettavissa viisi eri peruspilaria, joiden varaan toiminta-alueittaisen opetuksen koulupäivä tyypillisesti rakentui. Käytän päivän tyypillisistä rakenteista tässä osiossa termiä peruspilari. Termi on aineistosta noussut ja mielestäni juuri siksi osuva. Peruspilarit ovat aamupiiri, ulkovälitunti, ruokailu, lepo ja loppupiiri.

Opettajien kertomuksissa päiväjärjestykset näyttäytyivät pääasiassa muuttumattomina näiden peruspilarien osalta, kun taas hyvinkin vaihtelevina itse opetustuokioiden sisältöjen ja pituuksien osalta. Päivän peruspilarit ovatkin se osa, joka toiminta-alueittaisessa opetuksessa vaikuttaa pysyvän muuttumattomana ja universaalina, vaikka oppilaiden taitotasot sekä vireystilat olivat monenlaisia ja muuttuvia.

Päivän peruspilarit toteutuivat opettajien kuvausten mukaan jokaisena koulupäivänä, ja niiden merkitystä oppilaille korostettiin. Peruspilarit olivat monesti myös ne ajat päivästä, kun koko opetusryhmä toimi yhdessä, mikä kasvatti niiden merkitystä. Toiminta-alueittain opiskelevilla oppilailla on kaikilla oma henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS, jossa jokaiselle on määritelty omat yksilölliset oppimisen tavoitteet (Opetussuunnitelman perusteet 2014, 67-69). Koska opetus toiminta-alueittaisessa opetuksessa on äärimmäisen yksilöllistä, tapahtui iso osa opetuksesta opettajien kuvauksen mukaan eriytetysti jokaiselle oppilaalle erikseen.

Vaikka peruspilarit, erityisesti aamupiiri, sisälsivät paljon oppiainesta ja nähtiin usein oppimisen paikkoina, olivat ne usein kuvauksissa opetustuokioista erillisiä juuri siksi, että niissä opetusryhmä pystyi ja sai toimia yhdessä. Päivän rakenteellisen kehyksen muodostivatkin juuri viisi peruspilaria, joiden ympärille opetushetket kietoutuivat. Opettajien kuvauksissa peruspilarit kannattelivat koulupäivää ja loivat sille struktuurin, joka kesti poikkeuksia. Näiden viiden pilarin

merkitystä korosti siis myös se, että omissa kuvauksissaan opettajat antoivat päivän struktuureille ja opetuksen strukturoinnille erityistä painoarvoa.



Kuvio 3. Koulupäivän rakenne ja peruspilarit

### 5.1.1 Struktuurien merkitys

Aineistossa struktuureista puhuttiin paljon, ja niitä pidettiin yleisesti ottaen hyvin tärkeinä. Opettajat tyypillisesti kertoivat päiviensä rakenteesta lukujärjestyksen kautta, mutta nimittivät sitä lähes aina päivästruktuuriksi, tai tarkensivat lukujärjestyksen ilmentävän päivän struktuureita. Strukturointi ja struktuurit siis ilmenivät aineistossa omana käsitteenään, eivät pelkästään synonyyminä haastattelukysymyksen päivän rakenteelle tai päivän rakentumiselle. Olen tässä osiossa erottanut käsitteellisesti struktuurit ja peruspilarit toisistaan juuri siitä syystä, että aineistossa struktuuri-käsite sai paljon erilaisia merkityksiä, kun taas peruspilarit olivat lähes joka haastattelusta paikannettavissa olevia pysyviä rakenteita.

Strukturoitu opetus tai strukturoitu pedagogiikka juontavat juurensa Yhdysvalloissa North Carolinan yliopistossa kehitettyyn TEACCH-opetusmenetelmään, joka on kehitetty 1970-luvun alussa erityisesti autismikirjolla olevien oppilaiden opetukseen (Mesibov & Shea, 2011). Tässä aineistossa strukturoitu opetus kuvaantui paitsi TEACCH-menetelmää mukailevana erityisen strukturoituna pedagogiikkana, myös väljempinä kertomuksina lukujärjestyksistä ja päivittäin vaihtuvista teemoista. Struktuuria saatettiin siis käyttää aineistossa joskus synonyyminä lukujärjestykselle, tai ilmentämään erityisen tarkkaa lukujärjestystä.

"No meillähän on sillein että tää, oikeestaan meil on semmonen strukturi. Viikkostrukturi. Päivästrukturi. Tietyt asiat tapahtuu tiettyinä viikon päivinä. Osa on semmosta pakon sanelemaa, nii ku joku uinti ja tämmönen et se on uimahalli varattu tiettyinä päivänä nii se on tiettenki siinä, sillä kohalla ja.. Tiettenki osa on semmosta, siitä struktuurista on hyötyä ja sitte on, no esimerkiks tämmöset, joka päivä on tämmönen niin sanottu aamupiiri joka on, joka kestää semmosen 45 minuuttia viiva tunnin. Se on joka aamu.." R9

Strukturien määrä tai joustamattomuus ilmeni myös opettajien kuvauksissa erityisopetusta ja yleisopetusta erottavana tekijänä. Oppilaita kuvattiin struktuuria tarvitseviksi ja äkillisiä muutoksia hankaliksi. Opettajat kuvasivat pääsääntöisesti kaikkia oppilaitaan struktuureita tarvitseviksi tai niistä hyötyviksi, eivät siis pelkäs- tään toiminta-alueittain opiskelevia tai autismikirjolla olevia oppilaitaan. Strukturien tarve näyttäytyikin siis laajemmin erityisoppilaiden yhteisenä piir- teenä, kuin yksittäisten oppilaiden tarpeena.

"No se on strukturoitumpaa kun mitä muualla, ja koko aika hyvinkin.. mo- nessa osassa korostuu se että.. ollaan tietosia siitä että mitä tehdään ja kenen kanssa ja, missä ja niin edelleen. Että se semmonen tietosuus siitä opetuksesta olis kaikilla. Ja päivän rakenteesta nii että se olis kaikilla op- pilailla sitte selvä. Jokaisella on oma lukujärjestyksensä siihen hommaa."S12

Osa opettajista kuvasi struktuureja kuitenkin myös juuri strukturoidun opetuksen termeillä, ja vaikutti toteuttavan luokassaan strukturoitua pedagogiikkaa TEACCH-ohjelman mukaisesti. TEACCH-ohjelmaan liittyvät tiettyjen päiväraken- teiden ohella esimerkiksi visuaalisten vihjeiden käyttö oppilaan ohjauksessa

(Mesibov & Shea, 2011). Monet opettajat kertoivatkin käyttävänsä visualisaatiota päiväjärjestyksen rakenteen hahmottamisen apuna.

”Eli me käytetään siihen aamustruktuuriin hyvin aikaa. Ja sit siihen tietysti liittyy, me katotaan kuvien avulla pe oppipäivän rakenne mitä tapahtuu. Mitkä oppitunnit on millonki ja missä on pikku tauko ja mis on, pidempi välitunti ja mitä sitte tehdään. Osa heistä laittaa pikku kuvilla itselleen myös pulpetille saman päiväjärjestyksen ja osalle riittää se että se on siel isol seinällä, et kukin vähä niitten omien tarpeittensa mukaan.” R12

”Meil on lukujärjestys joka, kuvitettu päiväjärjestys. Ja mul on semmonen tapa että mul on laatikko mis on päivittäiset kuvat ja sitten mul on seinäl koko viikko noi. Ja aina aamulla kun mä tuun niin mä laitan sen päivän kuvat sinne ja ne jää sinne, et jätetään se koko viikko sil taval et he näkee mis mennään. Ja sit yhdes tehdään päiväjärjestys viel sil taval et kuva kerrallaan, et mä teen taululle ja he tekee omil pulpeteille. Ku heil saattaa olla sit vähän eri, et kaikel ei oo ne samat kuvat joka päivä, niin he tekee laittaa sit sinne. Ja jos tulee muutoksia niin sit laitetaan muutoskortti tai sit jos ei toteudu niin sit laitetaan se ruksi päälle.” S8

TEACCH-menetelmän vaikutteita näkyi haastatteluissa myös esimerkiksi mainintoina koritehtävistä. Koritehtävä-termi juontaa juurensa TEACCH-menetelmässä käytettävistä koreista, joissa oppilaiden tehtävät ovat. Niiden tarkoituksena on auttaa oppilasta fyysisesti näkemään tehtävien määrää ja orientoitumaan niihin. Koritehtävistä puhuttaessa tässä aineistossa kukaan opettaja ei kuitenkaan nimeltä maininnut TEACCH-menetelmää, vaan koritehtävät vaikuttivat olevan tyypillisesti synonyymi yksilöllisille tehtäville.

”--- ja sitten heil on kuitenkin yksilöopetustaki yksilötehtäviä aistit ja omia... on se vaikka aistitehtäviä tai mitä tahansa koritehtäviä, miten itse kullaki on nii sen päivän aikana sopivissa väleissä.” S20

### **5.1.2 Aamupiiri**

Aineistossa aamupiiri sai useita eri nimiä: päivänavaus, aamutunti, aamukokous, aamunavaus, aamukuulumiset ja aamutuokio. Tässä tulososiossa tätä päivän ensimmäistä tuntia nimitetään kuitenkin aamupiiriksi, sillä se oli aineistossa yleisin esiintynyt ilmaus. Aamupiiri oli aineistossa kaikkein useimmin kuvattu päivän peruspilari, ja sen mainitsi lähes jokainen haastateltu. Tämä vaikuttaa myös loogiselta, sillä haastateltuja pyydettiin kuvaamaan tavallinen koulupäivä, ja

useimmille juuri aamupiiri oli kertomisen aloituskohta. Päivänavaus on myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 43) määritelty päivän aloittavaksi toiminnoksi Perusopetusasetuksen (852/1998) 6 § nojalla.

Aamupiirin merkitystä korostettiin ja sitä pidettiin jopa päivän tärkeimpänä tuntina. Aamupiiriin oli tyypillisesti liitetty paljon arkisia asioita, jota harjoiteltiin yhdessä; mikä vuodenaika on, kenen nimipäivä on, mitä tänään syödään. Lisäksi käytiin läpi esimerkiksi kalenteria, tarkasteltiin nimipäiviä, ruokalistoja sekä päivän säätilaa. Silti aamupiirin ydin muodostui strukturoidusta lukujärjestyksen läpikäynnistä sekä lukujärjestyksen visualisoinnista esimerkiksi rakentamalla se luokan eteen taululle tai oppilaiden omiin kansioihin näkyville. Lisäksi opettajat pitivät tärkeänä kertoa lapsille heti aamusta, kenen aikuisen kanssa he työskentelevät, sekä mahdollisista päivärakenteeseen tulevista poikkeuksista.

”Mutta se perusrunko on se että joka ikinen aamu alkaa aamupiirillä. Ja se on meidän koulun kaikkein tärkein, oppitunti oikeestaan. Koska siihen pystyy ymppäämään ihan älyttömän paljon kaikkea.” S17

Opettajat kertoivat myös sisällyttävänsä aamupiiriin toiminta-alueisiin liittyviä harjoitteita, kuten esimerkiksi motorikkaa harjoittavaa jumppaa tai tervehdyksiä, joiden avulla harjoiteltiin kieli- ja kommunikaatiotaitoja. Opettajien kerronnassa aamupiiri näyttäytyi usein päivän pisimpänä tuokiona, joka oli rakennettu monialaisesti sisältämään palan kaikista toiminta-alueista, joita oppilaiden toivottiin harjoittelevan. Tätä opettajat selittivät esimerkiksi sillä, että vaikka päivään tulisi aamupiirin jälkeen poikkeuksia tai oppilaiden vireystaso estäisi myöhempien opetustuokioiden toteuttamisen suunnitellusti, oli kaikkia toiminta-alueita harjoiteltu ainakin jonkin verran.

”Periaattees mul on semmonen ajatus et jos koko muu koulupäivä menee plöörinäks syystä tai toisesta niin aamupiiri sisältää jo kaikki osan kaikista tavoitteista ja kaikki toiminta-alueet on siinä aamupiirissä. Siinä on kommunikointia harjotetaan. Tällä hetkellä aika moni harjottelee tervehtimistä. Kuka sitten kuvilla tai painikkeilla tai omalla kommunikointitavallaan. Sitten viikonpäiviä harjotellaan moniaistisesti. Sitten siinä on hyvät huomenet. Siinä on paljon kommunikointia mut sit meillä on myös aamujumppa ja kehonhahmotusta. Oikea käsi. Vasen käsi. Missä jalat ja miten ne liikkuu. Se sisältää pienen palan jokaisesta toiminta-alueesta.” V6



”Ja sit meil on siihen semmoinen aistituokio. Mul on kori et he saa sielt ottaa ja sit että haistellaanko, tunnustellaanko jotakin. Nystyräpallo, hierotaan sit lapsii siinä. Ja sit on semmonen kommunikaatiomenetelmäharjoitus, siel on jotakin keksii leipää vaahtokarkki suklaa [naurahtaa]. He tulee jokainen oman välineen avulla pyytämään mitä he haluaa.” S8

Toisilla aamupiiriin saattoi sisältyä myös järjestäjän valitseminen luokan oppilaista, tai järjestäjän tehtäviä, kuten kuvakansioiden jakoa. Myös musiikin käyttö ja erilaiset laulut mainittiin osassa haastatteluista osana aamupiiriä. Aamupiirillä oli aineistossa myös ryhmähenkeä ja yhteenkuuluvuutta korostava merkitys, ja opettajat pitivät sen tärkeänä elementtinä sitä, että paikalla oli koko luokka. Koska pienluokkamutoiseen opiskeluun kuuluu olennaisena osana oppilaiden oppimistavoitteiden yksilöllisyys ja näin ollen myös opetuksen eriyttäminen, pidettiin erityisen tärkeänä niitä hetkiä päivästä, jolloin kaikki oppilaat olivat samassa paikassa. Opettajien kuvauksissa aamupiiri näyttäytyikin juuri yhtenä näistä yhdessäolon paikoista koulupäivän aikana.

”--- mutta se on oikeastaan se aamuorientoituminen, ja se, mistä mä kerroin, se aamuinfo ja sen jälkeen oppilaiden päivät kyl eriytyy.” T2

”Aamupiiri on yhteinen hetki ja sitten lähtee.” R12

Laveimmillaan aamupiiri näyttäytyikin haastatteluissa kuulumisten kyselynä ja päiväjärjestyksen kertaamisena, tiheimmillään taas kokonaisena oppituntina, johon itseensä sisältyi jo harjoitus jokaisesta toiminta-alueesta. Tyypillisimmin aamupiirin kulku asettui johonkin edellä mainittujen välimaastoon, korostaen kuitenkin lukujärjestystä ja ennakkoinnin merkitystä oppilaille.

### **5.1.3 Ulkovälitunti**

Ulkoilun ja välituntien osalta tyypillisintä aineiston perusteella vaikutti olevan järjestely, jossa toiminta-alueittain opiskelevat oppilaat kävivät ulkoilemassa yhdellä pitkällä välitunnilla, joka kesti noin puolen tunnin ajan. Tästä syystä olen myös tässä osiossa liittänyt ne yhteen ulkovälitunniksi, vaikka osa opettajista kuvauksissaan myös erotti välitunnin ja ulkoilun toisistaan. Aineistossa myös ulkoilun

ajankohdassa oli eroja. Osa opettajista ajoitti ulkoilun samaan aikaan yleisopetuksen välitunnin kanssa esimerkiksi sosiaalisten taitojen harjoittelun takia. Osa opettajista taas nimenomaan kertoi välituntien olevan erillään muista luokista tai tapahtuvan koulun pihan sijaan esimerkiksi puistossa tai metsässä, jonne lähde-  
tään kävelyllä.

Opettajat nostivat esiin, että toiminta-alueittain opiskeleville oppilaille myös välitunti on oppimistilanne, ei taukoa opetuksesta tai vapaa-aikaa. Myös välituntisin oppilaat tarvitsevat ohjausta, ja luokan aikuisen on oltava aktiivisesti läsnä myös välituntitilanteissa.

”Ja minun mielestä kun puhutaan toiminta-alueittain opetuksesta niin välitunnitkin ovat oppimistilanteita jollonka jos oppilas haluaa kommunikaation toisen oppilaan kanssa niin ohjaajan ja aikuisen tehtävä on tukea se. Se ei ole aikuisen tauko se on oppilaan tauko. Ja se on ehkä se suurin se että jos oppilas menee istumaan jonnekin niin aikuinen on siinä lähellä auttamassa siinä kommunikaatiossa. Et aikuisen tauot on erikseen.” R11

Haastatteluissa nousi myös esiin, että tyypillisesti välitunteja saattoi olla vain yksi, ja se oli kestoaltaan tavallista 15 minuutin välituntia pidempi. Tätä opettajat perustelivat siirtymätilanteiden hitaudella. Kun jo siirtymiin menee paljon aikaa, ei opetusta ole mahdollista rytmittää samalla tavalla 45 minuutin oppitunneiksi ja 15 minuutin tauoiksi, kuin yleisopetuksessa. Eräs opettaja kuvaa:

”Ja toisaaltaki meil on sillee vähän eri lailla rytmitetty tätä päivää kun peruskoulu. Ihan samallailla ku peruskoulussa oppilaat ovat oikeutettuja siihen välituntiinsa, niin meil on tavallaan aamupiirikin niin se on sellanen vois ajatella et se on puolentoista tunnin sessio. Se ei toki tarkota sitä et me, mä istutan ne oppilaat siinä puoltoist tuntii tai tunnin omalla paikalla. Vaan se rakentuu pienistä palikoista ja siin tulee sitä liikkumista ja ynnä muuta. Sitten meillä ne välituntiki saattaa olla ihan sitä että mä siirryn paikasta A paikkaan B. Siinä menee jo niin paljon että ku yritetään että mahdollisimman itsenäisesti liikutaan ja toimitaan. Ja on ne vessatukset ynnä muut siinä mukana.” S17

Taukoja pidettiin silti tärkeinä, oppilaiden oikeutena. Moni opettaja mainitsikin, että vaikka välitunteja olisi vain yksi, ja se olisi tyypillisesti pidempi, opetuksesta pidettiin myös muissa väleissä taukoja ja lepoetkiä. Välitunti näyttäytyikin tässä

aineistossa tyypillisimmin omana toiminnallisena kokonaisuutenaan, jolla oli opetuksen tauottamista laajempi tarkoitus. Monessa haastattelussa välitunti oli integraation tapahtumapaikka, jossa toiminta-alueittain opiskelevat oppilaat voivat leikkiä muiden oppilaiden kanssa, tai ainakin oppia sietämään muiden oppilaiden läsnäoloa.

”Mitäs sit meillä on pitkä välitunti. Se on pyritty pitää samaan aikaan kuin mulla koululla on. On aamulla puolen tunnin välkkä niin me on pyritty pitää se siinä. Ja, mun, lähtökohta on se et me ollaan se tossa koulupihalla. Et opetellaan sietämään. Myös sitä että on, muita. Ja hälyä ja, tapahtumia.”  
V10

Osa opettajista kertoi pitkän välitunnin olevan oppilaille ainoa hetki päivästä, kun he pääsivät ulkoilemaan. Osa opettajista kertoi kuitenkin myös erillisistä ulkoiluhetkistä tai retkistä. Tyypillisesti tällaiset ulkohetket olivat kestoiltaan jotakin puolen tunnin ja tunnin välillä, ja suuntautuivat monesti koulun alueen ulkopuolelle. Näihin hetkiin opettajat saattoivat yhdistää myös esimerkiksi arjen taitojen harjoittelua tai motoriikkaa suuntaamalla ulkoilun vaikkapa metsään, jossa maasto on vaihtelevaa. Arjen taitoja harjoiteltiin menemällä esimerkiksi käymään kaupassa.

Tyypillisesti ulkoilun merkitys näyttäytyikin aineistossa enemmän esimerkiksi ulkoilman ja motoriikan harjoittelun tuottaman hyödyn kautta, kuin välitunteihin tyypillisesti liitetyn pelaamisen ja leikkimisen mielikuvien kautta. Opettajat korostivat ulkoiluun siirtymien pituutta ja haastavuutta oppilaille, kun taas kuvauksissa mainittiin vain harvoin esimerkiksi ulkoleikkien mielekkyyttä. Ulkoilu näyttäytyi siis aineistossa ensisijaisesti ohjattuna ja tavoitteellisena toimintana, joka suuntautui tyypillisimmin koulun alueen ulkopuoliseen lähiympäristöön.

#### **5.1.4 Ruokailu**

Ruokailu nousi esiin päivä rakenteen olennaisena osana ja ruokailutilanteita kuvailtiin joissain haastatteluissa hyvinkin pitkästi. Ruokailun merkitys oppimistilanteena korostui aineistossa; opettajat tuskin koskaan mainitsivat ruokailua ”sivulauseessa”, vaan sen merkitystä ja sisältämiä toimintoja kuvailtiin

paljon. Myös ruokailutilanteita ympäröiviä struktuureja kuvattiin paljon, ja ruokailutilanteen katsottiin tyypillisesti alkavan siitä, kun luokka alkaa valmistautua ruokalaan siirtymiseen ja päättyvän luokkaan paluuseen.

Ruokailutilanne sijoittui opettajien kuvauksissa tyypillisesti keskelle päivää, ja erotti aamupäivän ja iltapäivän. Ruokailutilanteen merkitystä kasvattivat siihen liittyvät siirtymät, joihin opettajat kertoivat käyttävänsä paljon aikaa. Monesti siirtymä ruokailuun saattoi sisältää esimerkiksi pukemista, portaissa kulkemista ja käsien pesua, jotka ovat usein toiminta-alueittain opiskeleville oppilaille harjoituksia itsessään. Myös itse ruokailutilanteessa kommunikointiin kerrottiin käytettävän merkittävästi aikaa. Opettajien kuvauksissa kerrottiin erilaisista kommunikaatiomenetelmistä, sekä niiden käytöstä ruokailutilanteessa. Tällä nähtiin olevan myös oppilaan autonomiaa kunnioittava merkitys: aikaa käytettiin siihen, että oppilas saa esimerkiksi itse päättää ja kertoa, haluaako lisää ruokaa tai juoda vettä. Kouluruokailulla nähtiinkin ylipäättään olevan oppilaiden elämän kannalta suuria merkityksiä. Itsenäistä ruokailun taitoa pidettiin tärkeänä, ja sen merkitys korostui ruokailusta puhuessa.

” Me aikuiset syödään oppilaiden kanssa ja sekin on yks semmonen opetustuokio tai opetustilanne että ensinnäkin pystyy oleen syömässä muiden kanssa ja sit harjotellaan siistiä syömistä ettei lautaset lennä joka kerta seinään tai tällasii, asioita.” ER1

”Ja keskitymme ruokailussa hyvin tarkasti niihin arjen taitoihin ja siihen omaan toiminnanohjaukseen ja näitten autistien kohdal myös siihen et he keskittyy siihen syömiseen.” R11

Osassa haastatteluista kerrottiin myös, että ruokala ympäristönä oli osalle oppilaista haastava. Tällöin ruokailu saatettiin järjestää esimerkiksi luokassa tai muussa tilassa, jossa on ruokalaa vähemmän melua. Ruokailun merkitystä perusteltiin monin tavoin. Toisaalta ruokailu nähtiin merkittävänä arjen taitona, toisaalta opettajat pitivät sitä myös oppilaiden motoriikan kannalta tärkeänä toimintona. Ruokailutilanteella nähtiin sosiaalisia merkityksiä, ja ruokailuun rauhoittuminen näyttäytyi tärkeänä oppimistilanteena.

Haastatteluissa nousi esiin myös monenlaisia ruokailijoita; osa oppilaista söi itsenäisesti, osa avustetusti, osa esimerkiksi letkun avulla. Tästä huolimatta kuvauksissa ruokailu näyttäytyi ryhmän yhteisenä toimintana.

Osa opettajista asetti erityistä painoarvoa sille, että toiminta-alueittain opiskelevat opiskelijat syövät ”siististi”. Haastatteluissa saatettiin kuvata yksityiskohtaisestikin eri ruokailuvälineiden käyttöä sekä ulkopuolisilta saatuja kehuja oikeaoppisesta ruokailusta. Opettajat kertoivat myös ruokailutilanteelle asettamista muista tavoitteista, kuten, että oppilas osaa pyytää kauniisti halutessaan lisää ruokaa, tai että lisää ruokaa saa hakea vasta tietyn ajan kuluttua.

”Ruokailut on meillä, syödään samassa tilassa ja mä oon sanonuki tänä syksynä kun on kuusi uutta oppilasta niin on aivan ihanaa miten hienosti he syövät ja pysyvät paikallaan että se on semmonen mitä toimitaan ryhmänä.” ER2

”Ja sitte semmost itseilmasuu että haluatko, haluan lisää. Pitää sanoo et ei vaan mennä, et halu-, saisinko hakea lisää.” M3

Joissain haastatteluissa ruokailutilanne jatkui vielä luokassa, esimerkiksi hampaiden pesun harjoittelulla. Ruokailun lisäksi koulupäivään saattoi liittyä myös esimerkiksi välipalatilanteita, joissa harjoiteltiin samoja taitoja pienemmässä mitakaavassa. Näitä maininneet opettajat kokivat myös välipalat olennaisina sekä oppilaiden jaksamisen, että sairauksien, kuten diabeteksen, hallinnan kannalta.

### **5.1.5 Päivälepo**

Aineistosta yhdeksi päivän peruspilareista nousi lepo hetki. Tätä lepo hetkeä kutsuttiin aineistossa vaihtelevasti tauoksi, päivälevoksi, lepo hetkeksi tai siestäksi, mutta tässä kappaleessa siitä käytetään nimitystä päivälepo.

Opettajien kuvauksissa toiminta-alueista opetusta kuvattiin kokonaisvaltaiseksi ja kaikkiin koulupäivän toimintoihin ulottuvaksi. Koska tyypillisesti opetusta tauottavat välitunnit ovat toiminta-alueittain opiskeleville oppilaille myös osaltaan opetustilanteita, jossa harjoitellaan esimerkiksi motorisia ja sosiaalisia taitoja, on tauoille varattava erillinen, välituntien ulkopuolinen paikka koulupäivän aikana.

Tätä opettajat pitivät olennaisena osana koulupäivän kulkua, joka mahdollisti oppilaiden toimintakyvyn myös iltapäivisin. Toimintakyvylä tarkoitettiin aineistossa sekä oppimisen kapasiteettia, että fyysistä toimintakykyä, kuten sairaskohtauksien ehkäisyä tai liikuntarajoitteisen oppilaan kohdalla asennon vaihtelua.

”--- ja lepo hetki, koska täällä oppilaat meil on kaikil.. yhdellä ei oo, lähes kaikil oppilail on aika vaikeet epilepsiat ni pakko sun on pysähtyä jossain vaiheessa päivää ja levätä, sä et jaksa muuten iltapäivää.” S14

Päivälevolla tarkoitettiin tyypillisesti juuri ruokailun jälkeistä, koulupäivän keskelle sijoittuvaa ja noin puoli tuntia kestävää hetkeä. Päivälevon toiminnot vaihtelivat opettajien kuvauksissa oppilaskohtaisesti. Osa oppilaista nukkui päivälevolla, osa esimerkiksi vain harjoitteli rauhoittumista ja paikallaan oloa. Toiset oppilaat puolestaan saattoivat esimerkiksi leikkiä itsekseen, pelata palapeliä tai pelata iPadin avulla tai vaikkapa kuunnella rauhallista musiikkia. Yhteinen nimittäjä päivälevolle vaikuttikin olevan oppilaiden tarpeista lähtevä rentouttava toiminta, joka saattoi vaihdella yksilöllisesti.

”Osa nukkuu, osa lepää koko tunnin, osalla on sitte, siinä on vähä semmost yksilöllist et joku voi tulla piirtelemään tai tekemään palapelejä tai muuta.” R13

Päivälevon toisena funktiona oppilaiden lepo hetkeä oli mahdollista käyttää muun luokan henkilökunnan tauottamiseen. Koska toiminta-alueittaisesti opiskelevat oppilaat tarvitsevat usein tukea myös välituntisin ja ruokailutilanteissa, ei henkilökuntaa aina ollut muuten mahdollista tauottaa. Osa opettajista kertoi myös koulun tilojen olevan sellaiset, että päivän aikana ei ollut mahdollista esimerkiksi ottaa yhtä väsynyttä oppilasta lepäämään erilliseen tilaan. Tällöin päivälepo oli pidettävä yhteisesti, jotta sitä tarvitseva oppilas pääsi lepäämään.

### **5.1.6 Loppupiiri**

Loppupiiri oli tyypillisesti sisällöllisesti väljempi ja kestoltaan lyhyempi kuin aamupiiri. Siinä missä aamupiiriin saatettiin usein sisällyttää opetuksen sisältöjä, näytti loppupiirin tarkoitus suuntautuvan enemmänkin strukturoidun päiväjärjestyksen läpivientiin.

”Meillähän on aika rutiinisti menee kaikki siis sillä lailla että hyvin strukturoidu koko homma että, joka viikolle on joka päivälle tarkka päiväjärjestys. Ja alotetaan aina yhteisellä tunnilla. Ja päätetään aina loppupiiriin homma.” S12

Loppupiiri sisälsi tyypillisimmin kotiin vietävän kalenterin täyttöä, eli loppupiirin funktiona oli myös ylläpitää koulun ja kodin välistä yhteistyötä. Kalenteriin saatettiin rakentaa esimerkiksi kuluneen päivän järjestys, josta voitaisiin kotona keskustella. Opettajat kertoivat myös kirjoittavansa vanhemmille kuulumisia koulusta. Toisaalta luokassa aamupiirin aikana rakennettujen visuaalisten kalenterien purku oli myös suuri osa loppupiiriä. Päiväjärjestyksen lopetus näkyi siis loppupiireissä konkreettisesti.

”Tää on nyt se kommunikaatio (muute) kansio sitte. Joka, (on) useilla oppilailla meidän luokassa. Mut sitte tää, tämä kansio on sit, mistä he valitsee pikku kuvia. Ja sitte nää viikonpäivät. Nyt hän on laittanu reppuunsa sen toisen kansion, mut siin on nää samat värit. Vaikka että tiistai-päivälle siniselle pohjalle hän otti täältä (-) [0:15:06 ep] kuvat ja, raken(taa) ja laittaa sitten, tämän kansion sinne reppuun kun on tehny sen lukujärjestyksen. Ja tavoitteena että vanhemmat kotona sitten, keskustelisivat hänen kans mitäs, sä oot tänään tehny siellä koulussa.” M3

Opettajat kertoivat myös, että oppilaista osa jatkoi koulun jälkeen vielä iltapäivätoimintaan, kun taas osa lähti koulukyydityksillä kotiin. Loppupiiri oli siis tapa päättää luokan yhteinen päivä, joka oli aamupiirissä aloitettu. Loppupiirissä saatettiin laulaa, soittaa musiikkia. Viimeisenä hyvästeltiin.

Vaikka loppupiiriä tai yhteistä päivän lopetushetkeä ei mainittu aineistossa yhtä usein kuin aamupiiri, vaikutti se silti nousevan tyypillisenä tapana lopettaa koulupäivä. Rakenteellisesti se on päivän viimeinen pilari; aamulla aloitetaan aamupiirillä, ulkoillaan, syödään, levätään, ja viimeisenä lopetetaan yhdessä. Kaikkien näiden peruspilareiden väliin sijoittuivat erimittaiset opetustuokiot. Juuri yhdessä tekeminen vaikuttikin erottavan opetustuokiot ja peruspilarit: siinä missä tuokiot olivat opettajien kuvauksissa kaikille erikseen yksilöllistettyjä ja tyypillisesti yksin tehtyjä, päivän perusrakenteissa oltiin yhdessä. Siitä huolimatta myös perusrakenteissa oli huomioitu toiminta-alueittaisen opetuksen kokonaisvaltaisuus: jokainen tilanne on oppimistilanne.

## 5.2 Opetuksen sisällöt

Tyypillinen **opetustuokion pituus** opettajien kuvauksissa oli noin viisitoista (15) minuuttia. Opetusta kuvattiin myös syklittäisenä, siinä vaihtelevat tekeminen ja tauot. Tauoilla harjoiteltiin rauhoittumista, jota seurasi puolestaan työn ääreen palaamisen harjoittelu, jonka jälkeen tehtiin taas tehtäviä.

Osa opettajista koki hyvin haasteellisena opetuksen suunnittelun, koska tuokiot olivat tyypillisesti hyvin lyhyitä. Aineistossa tuokioita verrattiin myös yleisopetuksen 45 minuutin oppitunnin ja sitä seuraavan 15 minuutin välitunnin sykleihin, ja todettiin yleisesti, että tämä ei olisi mahdollista toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa. Sen sijaan yleisempää oli, että opetustuokioiden välissä pidettiin pieniä taukoja, tai että esimerkiksi yhteen 45 minuutin ”oppituntiin” sisältyi kaksi lyhyempää opetustuokiota sekä tauko(ja).

Opettajat kuvasivat myös tuokioihin liittyviä opetusjärjestelyjä; esimerkiksi opetusta saattoi pitää opettaja itse niin, että yhden oppitunnin aikana toiminta-alueittain opiskelevat oppilaat vuorottelivat opetuksessa. Kokonaisia 45 minuutin oppitunteja aineiston opettajat eivät eksplisiittisesti maininneet pitävänsä toiminta-alueittaisille oppilailleen. Tätä perusteltiin oppilaiden jaksamisella ja oppimisen kyvyllä.

”Mul on sen verran heikkotasonen ryhmä tänä vuonna että, se periaattees se oppitunnin niin sanottu opetusaines on hyvin lyhyt. Elikä tavallaan se asia minkä mä oon jossaki reaaliaineen oppitunninl vaik kerron niin, se on hyvin lyhyt ja siihen liittyy paljon kuvallista materiaalia ja videonpätkää. Ja me käytetään digitaalisuutta tosi paljon hyväks.” R12

”K: Onks teil miten pitkiä ne opetustuokiot?

V: Riippuu vähän oppilaasta. Joku jaksaa keskittyä vaan 20 minuuttii, sit pitää pitää taukoo. Joku jaksaa 45:kin minuuttii keskittyä. Ja riippuu mikä on, mikä toiminta-alue on menossa.

K: Eliikkä menee vähän eri rytmeillä ku koulu?

V: Menee eri rytmiin kyllä. Ei meil oo semmosta et nyt tunti päätty just tästä. Ei, ei se näillä onnistu.” S21



Opettajien kuvauksessa on siis myös eroteltavissa oppitunnin pituus – 45 minuuttia – sekä opetustuokion pituus – yleensä noin 15 minuuttia. Tämä erottelu saattaa johtua esimerkiksi siitä, että toiminta-alueittain opiskelevat oppilaat opiskelevat usein luokissa, joissa osa oppilaista opiskelee oppiaineittain. Tällöin opettajan puheessa saattaa kulkea rinnakkain kaksi opetuksen todellisuutta; oppiaineittain opiskelevien oppitunnit sekä toiminta-alueittain opiskelevien tuokiot. Opettajat puhuivatkin toiminta-alueittaisesta opetuksesta nimenomaan tuokioiden käsitteellä, eivät oppituntien. Oppituntiin sen sijaan saatettiin katsoa kuuluvat opetustuokion lisäksi myös siirtymät ja tauot:

”Eli mä aina kun suunnittelen yhden 45 minuutin oppitunnin, niin mä otan sen huomioon että melkein puolet siitä ajasta tarvitaan niihin, joko asennon kohentamiseen tai asennon muuttamiseen, tai pukemiseen tai PEG-letkujen laittoon tai johonkin tämmöseen hoidolliseen asiaan. Se pitää ottaa huomioon suunnittelussa myös. Vaikka lapset ehkä jaksaiskin pidemmän aikaa.” SV5

**Oppilaiden vireystaso** näyttäytyi opettajien kertomuksissa sekä ennakoitavissa olevana, että päivittäin vaihtelevana. Opettajat kuvasivat laajasti, että esimerkiksi kognitiivisia taitoja harjoittavat toiminnot olivat oppilaille raskaampia kuin vaikkapa motoriikka tai arjen taidot, ja sen vuoksi opettajat mieluiten sijoittivat juuri kognitiivisesti haastavimmat tehtävät aamupäivään. Opettajien kuvauksissa nimenomaan aamupäivä näyttäytyi vireystason kannalta stabiililta hyvältä tilalta, kun taas iltapäivien kuvauksissa nousi esiin lepo, sekä suurempi vaihtelevuuden tarve päivittäin.

”No kyl, onhan meil niinku, kyl aamupäivä on parempaa aikaa niinku semmoseen oppimiseen näillä oppilailla, et kyl ruuan jälkeen alkaa olla paukut oppilaillakin loppu. Että toi, tota noin niin, et aamupäiviin ollaan koitettu laittaa sitte oikeesti sellasia tunteja, mis olis tarkoitus niinku vähän pinnistellä ja ponnistella sen oppimisen kanssa ja sit iltapäivä on enemmän semmosta vähän helpompaa, mukavampaa puuhailua, musiikkia, kuvamataittoa ja tämmöstä.” S4

”No on tietty sillai et siin aamupäivän aikana on sellaiset mitkä vaatii vähän enemmän kognitiivisii taitoja ja sit taas iltapäivästä sellaisii enemmän käytännönhommi. Et hänel on esimerkiks pyykinpesuu ja tällaisii, et ne on sit tietty siel kun hän ei jaks keskittyä sit enää [naurahtaa] niin hyvin iltapäiväl.” S6

### 5.3 Erilaiset opetuspainotukset

Pystyin paikallistamaan aineistosta viisi erilaista opetuksen painotustyyppiä sen perusteella, millä tavoin opettajat kuvailivat opetustuokioitaan. Kaikki opettajat eivät myöskään kuvanneet lainkaan tai juuri lainkaan opetustuokioiden sisältöjä, jolloin osa haastatelluista jäi kokonaan tyypittelyn ulkopuolelle.

TOI-OPS sanoo, että toiminta-alueittain opiskelevan oppilaan lukujärjestykseen voidaan sisällyttää joitakin oppiaineita, jos hänellä on tähän oppiaineeseen liittyviä vahvuuksia (Opetushallitus, 2014). Tässä aineistossa kävi kuitenkin ilmi, että monet toiminta-alueittain järjestettävää opetusta toteuttavat opettajat rakentavat lukujärjestyksensä osittain tai jopa kokonaan oppiaineiden varaan, myös niiden oppilaiden kohdalla, joiden opetussuunnitelma on järjestetty toiminta-alueittain.

#### 5.3.1 Toiminta-alueittainen painotus

Toiminta-alueittainen painotus ilmeni aineistossa kokonaisvaltaisena toiminta-alueiden kuvailuna. Opetustuokioihin liittyvissä kuvauksissa sanasto kumpusi TOI-OPS:ista, eli tunteja kuvailtiin esimerkiksi motoriikkatuntina ennemmin kuin liikuntatuntina. Päivää kuvatessa opettajat mainitsivat useita eri toiminta-alueita, ja opettajien kuvauksissa eri toiminta-alueiden luettelemisen sijaan selitettiin ja perusteltiin sekä laajasti kuvattiin eri toimintoja, joita opetus sisälsi. Kuvauksissa opetus rakentui tilanteisesti, ja koko päivä nähtiin oppimisen kohteena. Esimerkiksi ruokailu- ja välituntitilanteita kuvatessa opettajat siis kuvailivat myös toiminta-alueita, joita kyseiset toiminnot harjoittivat.

”--- syöntien jälkeen meillä on hammaspesut, säilytetty meiän luokassa ihan sillä taval-, sen takia, että ei niinkään, että me ei vastata niitten lasten hampaiden hyvästä kunnosta, vaan siitä, et siin tulee semmonen luonnollinen suunmotoriikkaharjoitus, et jonkun lapsen kohalla niin pestään hampaat ni sitte pyydetään et anna kieli ja öö otetaan ne niinku siihe mukaan.” R1

Osa toiminta-alueittaisesti painottuneista opettajista mainitsi kuvauksissaan myös oppiaineita. Jos toiminta-alueisesti painottunut opettaja kuitenkin mainitsi haastatteluissa oppiaineen, hän tyypillisesti tarkensi sitä toiminta-alueittaisen

opetussuunnitelman kielellä. Opetuskokonaisuudesta saatettiin siis käyttää vaikkapa yleisnimikettä ”kotitalous”, mutta tunnin sisältöä kuvattiin tarkemmin esimerkiksi arjen taitoja edistävänä.

Usein opetuskokonaisuudet näyttäytyivätkin moniaistillisina ja useampaa toiminta-aluetta yhdistävänä, ja opettajat kertoivat myös kiinnittävänsä moniaistillisuuteen erityistä huomiota. Oppiaineista tyypillisimmin mainittiin jokin taito- tai taideaine, eli esimerkiksi kotitalous tai liikunta. Lukuaineiden mainintoja toiminta-alueittain painottuvien opettajien kuvauksissa oli harvoin.

”Perjantaina meillä on kädentaidon tunnit ja se on molempien luokkien yhteinen. Nytte esimerkiks me ollaan yritetty siinäki että ei ois semmosta et joka tunnilla vaihtuis se teema et on aina joku vähän pidempi projekti ja nyt meil on huovutus on tän syksyn aihe siinä. Ja sit tehään sitä hirmu kokonaisvaltasesti. Kun puhuttiin siitä huovuttamisesta niin, lähettiin jo ihan siitä et mistä kaikesta saa villaa ja laulettiin lammaslauluja ja tunnusteltiin villaa ja oli valmiita huovutettuja töitä esillä. Ja sit ajateltiin et siin on tosi tärkeetä se et ku helpostihan monet työt on semmosia et siin on oppilaalla tosi vähän sit sitä tekemistä, että kuitenkin se huovutus on semmonen et siin on niitä aistielämyksiä ja -elementtejä on tosi paljon. Siinä oppilas pystyy hyvin osallistumaan.” S19

### 5.3.2 Jaettu painotus

Jaettua painotusta edustavat opettajat kuvasivat opetustuokioita sekä toiminta-alueittaisen että oppiainejakoisen opetussuunnitelman pohjalta. Heillä saattoi olla lukujärjestyksessään sekä toiminta-alueisiin liittyviä oppimistuokioita, että oppiaineiden opetusta. Verrattuna toiminta-alueittaiseen painotukseen oppiaineiden opetusta ei kuitenkaan perusteltu toiminta-alueiden kautta, vaan itseisarvollisesti, tai opetussuunnitelman oppiaineille asettamien omien tavoitteiden kautta. Toisinaan oppiaineen opettamista ei perusteltu mitenkään.

”--- pidän mun toiminta-alueittaisille sen pari kertaa viikos tämmösen ryhmätunnin, jol-, jotain oppiainet, et yleensä semmost arkielämän yhteiskuntaoppityylisiä tai joskus jostain uskonnosta tai historiast vähän --” MS10

”Mutta sitten sinne itse ainakin laitan sinne väliin, ihan ymppään sitte oppiaineittain olevia juttua, elikkä niinku näin keväällä esimerkiksi otetaan

tietysti ylttiä, kurkistetaan mitä se kevät tarkoittaa ja elikkä vuoden kierron mukaan voi ottaa tosi hyvin, otan itse sillä lailla.” MS4

Opettajat eivät kuvauksissaan siis perustelleet sitä, miksi osa opetuksesta tapahtui TOI-OPS:n mukaan, ja osa yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaan. Jaetun painotuksen opettajien kuvauksien yleiskuva oli siis yhdistelevä, ja paikoin hajanainen. Opetuksen kuvauksesta puuttui usein tai kokonaan opetuksen sisällön perustelu, ja sen sijaan oppiaineet ja toiminta-alueet näyttäytyivät kuvissa lukujärjestyksen yleisnimikkeinä. Kuvaukset olivat kuitenkin oppiaineittain painottavia opettajia laajempia ja monialaisempia, ja opetusta kuvatessa kuvattiin usein myös sitä *mitä tehdään*, ei pelkästään sitä, mitä lukujärjestykseen on kirjattu kyseisen opetustuokion kohdalle.

### 5.3.3 Oppiaineittainen painotus

Oppiaineittain painottavien opettajien päivän kuvauksissa opetussisällöt kuvaantuivat voimakkaasti oppiaineiden kautta. Opettajat kertoivat sekä lukuaineiden että taito- ja taideaineiden opetuksesta, joiden opetusta toiminta-alueittain opiskelulle oppilaille ei perusteltu TOI-OPS:an nojaten. Opettajat mainitsivat toisinaan eriyttävänsä oppiaineen vaatimustasoa eri oppilaille, tai kertoivat heidän tekemiensä tehtävien olevan erilaisia, mutta eivät aina. Oppiaineiden opetusta ei siis perusteltu toiminta-alueiden sisällöillä. Usein oppiaineittain painottavien opettajien opetuksen kuvaukset olivatkin toiminta-alueittain painottavia opettajia suppeampia, ja näyttäytyivät ensisijaisesti opetettavien aineiden luettelona.

”--- sit meillä on perus oppitunteja, päivästä riippuen kotitaloutta tai äidinkieltä tai matematiikkaa, ympäristöoppia, kuvaamataitoo, riippuu vähän siitä, sen jälkeen on aina pitkä kävelylenkki eli käydään ottaa ulkona vähä happee ettei olla sisällä koko päivää ja kun meidän noi oppilaat ei käy normi noilla välitunneilla ni se on heidän niinkun sellanen ulkoilutauko. Sit mennään syömään ja pieni rentoutushetki ruokailun jälkeen, ja sit alotetaan taas perusoppitunneilla, on liikuntaa köksää kauppakäyntejä muuta täl-lastä arjen toimintoo yleensä sitten niinku iltapäiväpainotteisesti.” T1

Osa oppiaineittain painottavista opettajista mainitsi myös joitakin toiminta-alueita, mutta usein vain yhden. Kokonaisuutena siis oppiaineet korostuivat, vaikka yksittäinen toiminta-alue saattoi tulla mainituksi. Puheessa tätä vaihtelua oppiaineiden ja satunnaisten toiminta-alueiden välillä ei perusteltu. Sen sijaan opettaja saattoi todeta opettavansa koko opetusryhmälle ”perusoppiaineita” tai ”tavallisia aineita”, perustelematta kuitenkaan miksi niin tekee myös toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden kohdalla.

Oppiaineittain painottuneet opettajat mainitsivat kuvauksissaan useita eri oppiaineita. Lukuaineista eniten mainintoja saivat suomen kieli, matematiikka ja ympäristöoppi, mutta osa opettajista luetteli paljonkin eri oppiaineita. Osassa kuvauksissa opettajat kuvasivat myös hyvinkin pitkälle erikoistuneita lukujärjestyksiä, joissa myös toiminta-alueittain opiskelevat oppilaat opiskelivat esimerkiksi yhteiskuntaoppia tai vierasta kieltä, kuten englantia.

”Mut et sit on myös matematiikkaa, äidinkieltä, suomen kieltä. Englanti tapahtuu aika paljon tossa aamupiiirissä. Siinä otetaan niitä, ”what’s the month”, ”what’s the week”, ”day of the week”. Siis että, aamupiiirissä tulee sitä englantia.” M3

Joillain oppiaineittain painottavilla opettajilla olikin kuvauksiensa perusteella toiminta-alueittain opiskelevia oppilaita, joiden taitotaso oli kuitenkin hyvin korkea. Tällöin oppiaineittaisen lukujärjestyksen seuraaminen onnistui hyvin. Heidän kerrottiin esimerkiksi käyttävän itsenäisesti tietokonetta tai tablettia, tekvän omia PowerPoint-esityksiä ja osallistuvan kokeisiin tai testeihin muiden oppilaiden mukana.

Yleensä oppiaineittain painottavien opettajien opetusryhmissä enemmistö oppilaista ei ollut toiminta-alueittain opiskelevia. Tämä saattaa olla yksi syy siihen, miksi he painottivat oppiaineita niin paljon, tai miksi kuvauksissa kerrottiin toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden seuraavan normaalia lukujärjestystä ”muiden mukana”.

*”Ja sitten hän tavallaan noudattaa vähän niin kun muitten lukkaria että sitten jos muilla on äidinkieltä, niin sit hänelläkin on tällaisia äikkäpainotteisia tehtäviä*

*ja sitten esimerkiksi kun muilla on vaikka ympäristötieto niin hän osallistuu siihen.”*

*M2*

Opettaja on siis saattanut suunnitella lukujärjestyksen enemmistön opiskelumuodon mukaan, eli oppiaineittain. Kysyttäessä tavallisen päivän rakennetta voi tällöin olla vaikeampaa identifioida yksittäisen oppilaan tai opetusryhmän vähemmistön poikkeuksellisia päivän kulkuja. Tässä aineistossa oppiaineittain painottavien opettajien kuvauksissa kuitenkin korostuu käsitys, jossa toiminta-alueittain opiskelevat kulkevat oppiaineittaisen opetuksen mukaisessa lukujärjestyksessä, jossa heille toisinaan on asetettu omat erilliset tavoitteet tunnille, mutta aina ei. Toiminta-alueittain opiskelevalle oppilaalle tulisi kuitenkin opetussuunnitelman (2014) mukaan määritellä HOJKS:ssa paitsi omat tavoitteet, myös miettiä pedagogiset ratkaisut, joita opetuksen järjestämisessä käytetään. Aineiston pohjalta jäikin epäselväksi, oliko toiminta-alueittain opiskeleville oppilaille, joiden opettaja painotti oppiaineita, mietitty oppiaineita käsittäville tunneille kokonaan omat ratkaisut, vai vain omat tavoitteet, joilla oikeutettiin oppilaan osallistuminen muiden kanssa samaan opetukseen.

#### **5.3.4 Luova painotus**

Luovaa painotusta edustavat opettajat kuvasivat opetuksensa koostuvan pääasiassa taito- ja taideaineista, kuten käsitöistä, liikunnasta tai kotitalouden opetuksesta. Lisäksi heidän kuvauksissaan esiintyi myös paljon omia toimintakokonaisuuksia, kuten retkiä tai askartelua. Nämä kokonaisuudet eivät kuitenkaan vaikuttaneet suoraan perustuvan esimerkiksi mihinkään toiminta-alueeseen, eikä niitä perusteltu minkään toiminta-alueen taitojen harjoittamisen kautta. Opettajat mainitsivat vain harvoin lukuaineita tai toiminta-alueita, eivätkä kuvanneet niiden opetusta tai sisältöjä tarkemmin.

Luovan painotuksen opettajille oli tyypillistä teemoitella päiviä. Pirttimaan ja Konnun (2016, 141) mukaan toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa ylipäänsä on tyypillistä rakentaa opetusta erilaisten teemakokonaisuuksien ympärille. Teemojen tulisi kuitenkin jollain tavalla perustua toiminta-alueisiin, tai niitä tulisi perustella toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen mukaisilla tavoitteilla.

Luovien opettajien kuvauksissa toistuivat kuitenkin erilaiset päivittäiset teemat, jotka eivät perustuneet oppiainejakoon tai toiminta-aluejakoon. Tyypillistä päivä- jaolle sen sijaan oli, että ne perustuivat johonkin luovaan tekemiseen. Ne saattoivat siis olla esimerkiksi musiikkia, askartelua tai retkeilyä. Näiden teemojen sisältöä opettajat eivät kuitenkaan yleensä avanneet enempää, eivätkä toisaalta selittäneet, mistä teemat oli juonnettu tai mihin päivittäiset teemat perustuivat. Niille ei siis annettu toiminta-alueista juonnettuja tavoitteita tai selityksiä.

”Sit meil vaihtuu aina, maanantaisin meil on musiikkia, lauletaan soitetaan ja, tiistaisin jumppaa ja keskiviikkona tehään tehtäviä ja perjantaisin meil on askartelua, kädentaitoja ja sitte torstaisin meil on semmonen retkipäivä.” M4

”Periaatteessaan pääpiirteittäin voi sanoo et kaikki päivät toistuu ihan samanlaisina mut sit meillä on lukujärjestyksessä on periaatteessa yks teema per päivä. On liikuntapainottainen päivä. Sit on kädentaidot. Kuvataidepainotteinen ja musiikki ja sit yhtenä päivän me aina retkeillään. Se on se poikkeuksellisin päivä.” V6

Osa luovan painotuksen opettajista toi kuvauksissaan esiin myös uskomuksiaan siitä, että kaikilla heidän oppilaillaan ei ole oppimisen kykyä, jonka vuoksi heille ei voi pitää oppitunteja. Opettajat saattoivat kertoa jakavansa opetusryhmäänsä niin, että osa oppilaista opiskelee oppiaineita, kun taas osa ”puuhailee” jotakin muuta, yleensä taito- tai taideainetta. Opettajien luova painotus saattoi siis myös kuvauksien perusteella johtua siitä, että he eivät uskoneet oppilaiden voivan opiskella tai oppia. Tällöin koulupäivän tarkoituksiksi saattaa jäädä epämääräisempi ”puuhastelu”.

”ja sitte ku muut on musiikissa, nii he-, sitten näillä joilla, joilla on sitä taitoa oppia, ni sitte heillä on tuota matikkaa ja äidinkieltä, et otan sitte aina semmosia tuokioita, että, vuorotellen, että vaikka kaks yhden oppitunnin aikana, että ne on semmosia pieniä hetkiä, koska se on kuitenkin sitte, vaatii niin sitä keskittymistä niin ei oikeestaan pysty ihan koko tuntia..” S1

Toisissa kuvauksissa opettajat sanoivat myös suoraan, että eivät perusta opetustaan toiminta-alueisiin, myöskään toiminta-alueittain opiskelevien oppilaidensa osalta. Toisaalta kukaan luovasti painottavista opettajista ei myöskään tuonut kuvauksessaan esiin, mihin heidän lukujärjestyksensä tässä

tapauksessa perustuivat, vaan opetus näyttäytyi pääasiassa joukkona irrallisia oppitunteja tai keksittyjä kokonaisuuksia.

”K: Onks sulla siellä lukujärjestyksessä nää toiminta-alueet, eliikkä kognitiiviset..

V: Ei.

K: Et se on, näkyy niinku oppiaineena? Vai minkälainen se lukujärjestys on?

V: No se tota, (tauko) siinä näkyy niinku ryhmäjaot, ja mm, siinä on osittai ollu jotain oppiaineita, ja osittai on sitte iha tämmösiä, just esimerkiksi mulla on tämmöne, vaikka sanastotunti ollu, missä on opeteltu sanavarastoa, eihä se oo mikää.. oppitunti, mutta... ei se oo toiminta-alue.” R7

Kokonaisuutena luovasti painottavien opettajien ryhmä oli taustoiltaan kaikista hajanaisin. He olivat usein epäpäteviä, ja ryhmän opetuskokemuksen mediaani oli vain 2,5 vuotta, pienin kaikista ryhmistä. Koulutuksen puute ja kokemattomuus saattoivat siis olla osasy siihen, miksi opetus perustui opetussuunnitelmien sijaan omille kokonaisuuksille, ja näyttäytyi kuvauksissa suunnitelmallisen ja tavoitteellisen opiskelun sijaan enemmän luovana puuhailuna.

### **5.3.5 Hoidollinen painotus**

Hoidollisesti painottuneet opettajat olivat kaikista painotustyypeistä pienin ryhmä, mutta erosivat kuvauksissaan merkittävästi muista ryhmistä. Hoidollisesti painottuneilla opettajilla oli opetuksen kuvauksissaan vähän tai ei lainkaan opetuksen sisällön kuvausta, eivätkä he välttämättä maininneet lainkaan oppiaineita tai toiminta-alueita. Sen sijaan kuvaukset keskittyivät voimakkaasti oppilaiden hoidollisuuden tasoon.

Kuvauksissa korostuivat siirtymätilanteet, asentojen vaihdot ja oppilaiden yleinen hoidollisuuden tarve. Opetustilanteen sisällön kuvauksen sijaan hoidollisesti painottuneet opettajat kuvailivat paljon opetustilanteiden ympärillä tapahtuvia toimintoja, kuten vessakäyntejä tai siirtymiä esimerkiksi seisomatelineisiin, tuoleihin tai tilasta toiseen. Opettajat kuvailivat hoidollisuuden tasoa yleensä haastavaksi, ja saattoivat kertoa, että hoidollisuuden tason vuoksi itse opetusaika oli lyhyt. Ryhmän yhteinen nimittävä tekijä oli siis juuri vaativan hoidollisen tason



kuvaus, joka näyttäytyi opettajien kuvauksissa ensisijaisena suhteessa opetukseen ja sen sisältöön.

”--- elikkä mejän luokassa niinkun tosi paljon vaikuttaa se hoidollisuuden taso, ää se mikä vaikuttaa kanssa niin sitten kun on nää tämmöset, kun on vaikeet cp-vammat, niin kaikki tää fyysinen kuntoutus, elikkä niinkun me siirrellään seisomatelineisiin, me siirrellään työtuoleihin, lattioille, tilasta toiseen, niin ne vie todella paljon aikaa, elikkä se lukujärjestyksen laatiminen on todella semmonen palapeli, missä täytyy miettiä ihan niitä siirtymiä kaikkia, et kuinka paljon meillä todella on aikaa, mitä se sisältö todella voi olla tässä kohtaa.” V9

Hoidollisesti painottuneilla opettajilla oli kaikilla hyvin pitkä opetuskokemus, ja heidän kaikkien pohjakoulutuksensa oli kehitysvammaopuolella, esimerkiksi kehitysvammaohjaajana tai vajaamielishoitajana. Tämä tausta saattoi osaltaan vaikuttaa siihen, miksi tämä ryhmä selkeästi erosi muista niin kuvauksen näkökulman kuin opetuskokemuksenkin osalta.

### 5.3.6 Painotusten vertailua taustamuuttujien avulla

Tyypitellessäni haastateltavia pystyin paikantamaan ryhmien välisiä eroja myös taustamuuttujien osalta. Koska ryhmät olivat keskenään hyvin eri kokoisia ja osa hyvin pieniä, on ryhmien väliset erot kuitenkin nähtävä enemmän suuntaa-antavina kuin absoluuttisina tunnuslukuina.

Taulukko 3. Opettajatyypien vertailua taustamuuttujien avulla

	Toiminta-alueittainen			Jaettu			Oppiaineittainen			Luova			Hoidollinen		
	N = 32			N = 17			N = 15			N = 9			N = 4		
TOI opetuskokemus	Ka	Md	Mo	Ka	Md	Mo	Ka	Md	Mo	Ka	Md	Mo	Ka	Md	Mo
	11	8,25	2,7	7	5,5	1	6	6,75	8	6	2,5	1,3	27	29,5	*
Ryhmän tyyppillinen kokoonpano	Kaikki oppilaat TOI			Enemmistö oppilaista TOI			Vähemmistö oppilaista TOI			Kaikki oppilaat TOI			Kaikki oppilaat TOI		
Opettajan tyyppillinen tausta	Sosionomi/lto + erilliset			Epäpätevä TAI lo + erilliset			Epäpätevä TAI lto/lo + erilliset			Ei määriteltävissä			Kehitysvammaohjaaja + erilliset		

\*moodi ei laskettavissa

Selvin ero ryhmien välillä oli opetusryhmien **tyypillisissä kokoonpanoissa**. Kun opettajan painotus oli toiminta-alueittainen, yleensä hänen kaikki oppilaansa opiskelivat myös toiminta-alueittain. Kun taas opettajan painotus oli oppiaineittainen, oli opettajan ryhmässä yleensä vain yksi tai muutama toiminta-alueittain opiskeleva oppilas. Tämä saattaa osaltaan myös selittää näiden opettajien painotuksia, jos ajatellaan opettajan suunnitelleen lukujärjestyksen ryhmälle sen mukaan, kuinka ryhmän enemmistö opiskelee. Toisaalta voi myös olla, että oppiaineittain painottuneet opettajatkin opettavat toiminta-alueittaisia oppilaitaan toiminta-alueiden pohjalta, mutta se ei vain tullut esiin aineistossa, jossa pyydettiin kuvailemaan *tavallista koulupäivää, mikä toistuu ja mitä poikkeuksia tapahtuu*. Tavallisen koulupäivän kuvaus saattoi siis rakentua ryhmän enemmistön, ei toiminta-alueittain opiskelevien oppilaitten päivän mukaan.

Myös luovasti ja hoidollisesti painottuneilla opettajilla tyypillisesti koko opetusryhmä opiskeli toiminta-alueittain. Hoidollisesti painottuneilla opettajilla tämä on loogista, koska kuvauksissa painottui juuri vaativa hoidollisuuden taso, mikä voi selittää toiminta-alueittaisen opiskelun tarvetta. Myös luovasti painottuneet opettajat toivat joissain kuvauksissa esiin ajatuksia oppilaiden heikosta oppimiskyvystä, mikä saattaa selittää opetuksen rakentamista ennemmin mukavan tekemisen kuin ehkä vaativaksi koetun sisältöopetuksen varaan. Jaettua painotusta edustavilla opettajilla puolestaan oli tyypillisintä, että suurin osa oppilaista opiskeli toiminta-alueittain, mutta eivät kaikki.

Hoidollisesti painottuneilla opettajilla oli selvästi kaikilla keskenään samanlainen **koulutustausta**, jota voi pitää myös selittävänä tekijänä hoidolliselle painotukselle. Kaikilla opettajilla tässä ryhmässä oli kehitysvamma-alan koulutus, nimenomaan hoiva- tai terapiapuolelta. Tämä voi vaikuttaa siihen, että myös opettajan roolissa he korostivat oppilaittensa hoidollisia tarpeita.

Toiminta-alueittain painottuneilla opettajilla oli yleensä pohjatutkintona varhaiskasvatuksen puolen tutkinto, kun taas jaetusti tai oppiaineittain painottuneet opettajat olivat useammin joko epäpäteviä tai pohjakoulutukseltaan luokanopettajia. Luokanopettajankoulutus voi olla oppiaineittaista painotusta selittävä tekijä, sillä toiminta-alueittainen opetussuunnitelma on hyvin suppea, joka ei ehkä anna

opettajalle tarpeeksi valmiuksia rakentaa opetusta yksin sen varaan. Näin ollen luokanopettajaksi alun perin kouluttautuneen opettajan voi olla luontevaa rakentaa opetusta osittain tai kokonaan oppiaineiden varaan, koska tuntee ne hyvin.

Varhaiskasvatuksen pohjatutkinto voi puolestaan antaa paremmat valmiudet toteuttaa toiminta-alueittaista opetussuunnitelmaa. Esimerkiksi varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman (2018, 24) viisi laaja-alaisen osaamisen osa-alueita (ajattelu ja oppiminen; kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisuus; itsestä huolehtiminen ja arjen taidot; monilukutaito ja tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen; osallistuminen ja vaikuttaminen) muistuttavat toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman (2014) viittä toiminta-alueita enemmän kuin yleisopetuksen opetussuunnitelman oppiainejako. Jos opettaja on jo aiemmin omaksunut nämä varhaiskasvatuksen laaja-alaisen osaamisen osa-alueet, voi hänen olla helpompi hyödyntää suhteellisen suppeaa toiminta-alueittaista opetussuunnitelmaa työssään. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014) löytyy kuusi laaja-alaista osaamisaluetta, mutta ne sisältävät edellä mainittujen varhaiskasvatuksen osaamisalueiden lisäksi mm. kestävään kehitykseen ja yrittäjyyteen liittyviä teemoja.

Aina yhteistä nimittäjää ryhmälle ei myöskään löytynyt. Esimerkiksi luovasti painottuneet opettajat olivat koulutustaustoiltaan hyvin heterogeeninen ryhmä, josta ei ollut pääteltävissä yhteistä nimittäjää. He olivat myös opetuskokemukseltaan hajaantunein ryhmä. Vaikka ryhmän keskimääräinen **opetuskokemus toiminta-alueittaisessa opetuksessa** (ka) oli 6 vuotta, eli sama kuin oppiaineittain painottuneilla opettajilla, oli ryhmä käytännössä tyypillisesti kokemattomampi. Ryhmän keskiarvoa nostivat muutamat huomattavasti kokeneemmat opettajat, ja esimerkiksi ryhmän mediaani (md) opetuskokemusta tarkasteltaessa oli 2,5 vuotta ja moodi (mo) 1,3 vuotta. Vastaavasti oppiaineittain painottuneiden opettajien ryhmän mediaani oli 6,75 ja moodi 8.

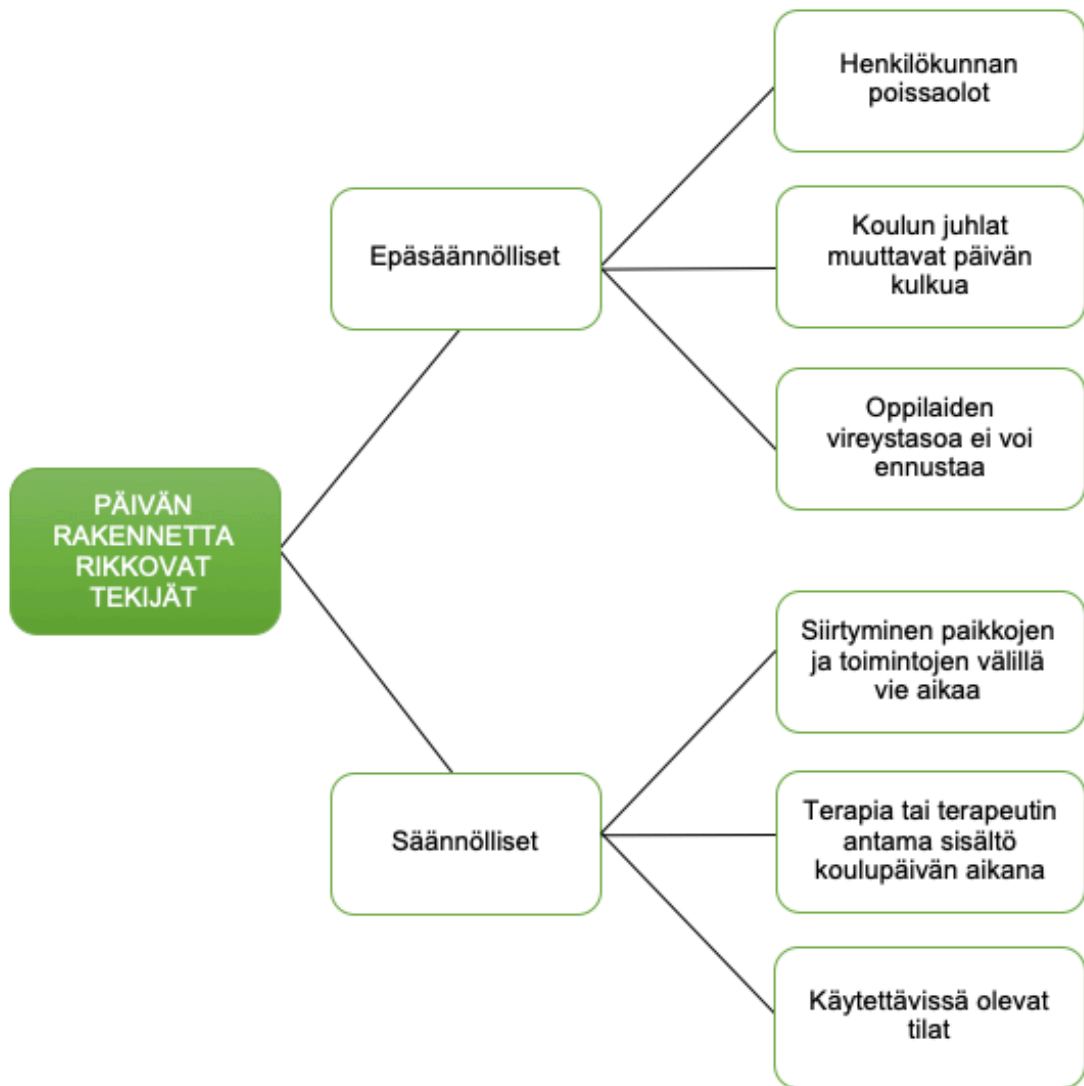
Opetuskokemuksessa oli havaittavissa eroja myös muissa ryhmissä. Kaikki hoidollisesti painottuneet opettajat olivat huomattavan kokeneita. Myös toiminta-alueittain painottuneet opettajat olivat tyypillisesti kokeneempia kuin jaetusti tai

oppiaineittain painottuneet opettajat. Sekä jaetun painotuksen että luovan painotuksen opettajilla opetuskokemuksen moodi oli lähellä 1 vuotta, mutta muilla tunnusluvulla tarkasteltuna voitiin kuitenkin huomata, että jaetun painotuksen opettajat olivat tyypillisesti kokeneempia. Koska kyse näiden kahden ryhmän kohdalla oli myös varsin pienestä joukosta, moodi ei välttämättä anna luotettavaa kuvaa ryhmän kokemuksesta. Kaikissa muissa ryhmissä, paitsi hoidollisesti painottuneiden opettajien kohdalla, oli ryhmien sisäinen vaihtelu kuitenkin huomattavaa.

#### **5.4 Päivän rakennetta rikkovat tekijät**

Aineistossa haastateltavilta kysyttiin paitsi päivän tavanomaista kulkua ja rakennetta, myös siihen liittyviä poikkeuksia. Poikkeustilanteet ovat olennainen osa koulun arkea, eikä niiltä kenenkään vastanneen mukaan voinut kokonaan välttyä. Toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa opettajat kuitenkin pääasiassa pitivät struktuureja hyvin tärkeinä niin oppilaiden kuin opetuksen onnistumisen kannalta, jonka vuoksi on myös olennaista tarkastella päivän rakenteeseen kohdistuvia poikkeuksia eli päivärakennetta rikkovia tekijöitä.

Osa päivän rakennetta rikkovista tekijöistä näyttäytyi aineistossa enemmän stabiileina, ennakoitavina tekijöinä, kun taas osa tekijöistä oli epäsäännöllisiä, siis päivästä ja tilanteesta riippuvaisia. Joitain tekijöitä opettajat kertoivat voivansa ennustaa jonkin verran, mutta eivät riittävästi. Opettajien kuvaukset poikkeuksista vaihtelivat positiivisen ja negatiivisen sekä tavallisen ja epätavallisen välillä. Osa opettajista kertoi oppilaiden kokevan poikkeustilanteet hyvin haastaviksi, osa harjoittelun alla oleviksi, ja osa suhteellisen helpoiksi. Selkeästi aineiston perusteella siis vaikuttaa siltä, että eri oppilaat ja ryhmät suhtautuivat poikkeuksiin eri tavoin. Aineistosta oli kuitenkin identifioitavissa joitakin yhteisiä poikkeustyppejä tai päivärakennetta rikkovien tekijöiden piirteitä.



Kuvio 4. Päivän rakennetta rikkovat tekijät

**Oppilaiden vireystasoa** kuvattiin päivittäin vaihtelevana, ja opetuksen rakentumista ennalta-arvaamattomana. Vaikka jotain suunniteltiin, ei se välttämättä toteutunut. Opettajat korostivat kuvauksissaan juuri tämänkaltaista yksilöllisen tilanteen huomioon ottamista tärkeänä piirteenä toiminta-alueittaisessa opetuksessa. Samalla opettajat tiedostivat koulupäivän kaikkien toimintojen olevan oppilaalle oppimistilanteita, jotka kuormittavat oppilasta. Tästä syystä päivittäinen oppituokioihin käytettävissä oleva kapasiteetti saattoikin vaihdella suuresti.

”Ja ehkä se miten se muokkautuu joka päivä ni joutuu olla tosi perillä siitä et mikä lasten tilanne on, että mä ite koen niin että kenenkään vaikka nukkuvan kans ei tarvi tehdä, et siit on nollahyöty et kenenkään puolest ei tarvi

alkaa tekemään et sit ku on sopiva hetki ni sit me siirretään ehkä se tekeminen. Et saattaa päiväjärjestys muuttua just sen takia että ei kykene oppilas sil hetkel tekemään, mut se on nou hätä et meil ei oo kukaan joka tavallaan välittäis siitä että vaikka on struktuuri ja me koetetaan mennä tiettyjen normien mukaisesti, mut että sitten kun se kerrotaan ja kuvaillaan se asia ja jos se muuttuu niin mun luokas on se tilanne et siit ei oppilaat sillä tavalla vaivaudu.” MT3

Opetustuokioiden pituus vaihtelikin suuresti juuri toimintakyvyn mukaan. Yleistä oli, että opettaja pystyi ennakoimaan tuokioiden pituutta jossain määrin yleisellä tasolla, mutta lopullisen tuokion pituuden määrittäjä oli oppilaan sen hetkinen viireystaso. Opetusta kuvattiin myös syklittäisenä, ja kerrottiin opetustuokioiden ja taukojen pituuden vaihtelevan tilanteesta riippuen. Taukoja siis järjestettiin tarvittaessa usein ja hyvin joustavasti.

Erilaiset **koulun juhlat** nousivat opettajien puheessa yhdeksi poikkeuksia aiheuttavaksi tekijäksi arjessa. Koulun juhlapäivät, kuten jouluku tai halloween, ovat kuitenkin etukäteen tiedossa, ja opettajat kuvasivat niitä pääosin positiiviseen sävyyn. Samalla poikkeuspäivät näyttäytyivät kuitenkin epäsäännöllisesti toistuvina poikkeuksina opetusryhmän normaaliin arkeen. Epäsäännöllisimpiä näistä koulun arjen poikkeuksista olivat luokan ulkopuolisten tahojen pitämät aamunavaukset, kuten seurakunnan aamunavaukset. Opettajat kertoivatkin yleensä niihin osallistumisen ohella pitävänsä silti kiinni myös omista aamurutiineista, kuten luokan omasta aamupiiristä.

Opettajat pitivät oppilaidensa osallistumista koulun yhteisiin juhliin tärkeänä, ja hyvänä kenttänä integraatiolle. Opettajat myös omatoimisesti valmistautuivat koulun juhliin tai yleisiin merkkipäiviin, kuten joulukuun, muuttamalla omatoimisesti luokkansa päiväjärjestystä.

”Et nyt ehkä tälleen joulun aikaan huomaa (nääh) muutoksia tulee aika paljon kun, on vähän esitysharjoittelua ja on vähän askartelua. Vähän yhteislauluja ja, muuta. Et ehkä ne tämmöiset just juhlapyhät erikois, -päivät tämmöiset on sit mitä koko koululle on. Niin on sit niitä suurimpia muutoksia.” V10

Osa opettajista kuvasi myös juhliin osallistumista laajemmin, ja nosti esiin esimerkiksi oman ryhmänsä koulun yhteistilaisuuksissa saamia kehuja esimerkiksi

hyvästä käytöksestä. Osalle opettajista vaikuttikin olevan tärkeää, että oppilaat osaavat käyttäytyä hyvin tai ”tavallisesti” ollessaan muiden koulun oppilaitten kanssa samassa tilassa.

”Ja juhlissa osaa käyttäytyä. Et ei, mul ei oo semmosii (nyt) jotka, tulis niitä sivuääniä. Tällä autistillaki on, se hiljaa-kortti mukana sitte. Ja nyt ollaa juhlassa et, shyss. Viittomilla ja tälle näytetään että, jos mennää koulun juhliin.” M3

**Henkilökunnan poissaolot** nousivat myös opettajien kertomuksissa esiin päivään äkillisesti tulevana poikkeuksina. Poissaoloja ei voinut ennustaa, mutta niillä saattoi olla suuriakin vaikutuksia päivän kulkuun. Tyypillisesti ryhmässä oli useita ohjaajia, joskus jopa yksi aikuinen lasta kohti. Koska opetusta eriytettiin paljon, oli myös usean aikuisen tarve suuri. Eriyttäminen ei siis ollut samalla tavalla mahdollista, jos osa luokan aikuisista oli poissa. Poissaoloja saattoivat aiheuttaa myös koulun muun henkilökunnan poissaolot, jos jonkun luokan aikuisen täytyi lähteä toiseen luokkaan avustamaan tai sijaistamaan.

”Eliikkä ku meillähän on hyvin tämmönen rakenne täällä koulussakin et on paljon aikuisia, sit ku tulee semmosia tilanteita että joku on vaikka poissa, jostakin toisesta luokasta puuttuu hirveesti aikuisia, nii me joudutaan sitten antaa omiamme ja silloin meidän täytyy muuttaa lukkaria.” M1

Opettajat kertoivat myös poissaolojen aiheuttavan oppilaille haasteita. Usein luokassa oli määritelty oppilaille oma avustaja, tai ohjaajien kierto esimerkiksi vuoroviikoin. Poissaolon aiheuttama muutos oli opettajien kertoman mukaan usein oppilaille haastava, ja saattoi sekoittaa oppilaan orientaatiota. Uusien aikuisten mukaantulo puolestaan oli hankalaa.

”Aika useinhan on poikkeuksia kun ihmisiä on pois ja omat aikuiset puuttuu niin aina vähän ehkä tulee että sit ku on tietyt oppilaat, ku meil on semmonen kierto että viikko ollaan aina yhen aikuisen kanssa niin sit on tietyt oppijat ketkä, me ollaan tiimissä päätetty että he ovat vaan omien aikuisten kanssa et ei oo sijaisten kanssa niin nää on niitä poikkeuksia” ER2

Aineistossa kuvattiin myös sijaisjärjestelyjen hankaluutta; oppilaille oli vaikeaa hyväksyä uusia aikuisia, joten sijaisten vaihtuvuus aiheutti luokkaan haasteita. Osa opettajista kertoi myös, että hankaluutta aiheuttivat tuntemattomat sijaiset,

joista osalla ei ollut alan koulutusta tai kokemusta erityisopetuksesta. Päivän aikana oli vaikeaa löytää aikaa perehdyttää sijaisia, tai löytää heille sopivaa tekemistä. Samalla luokassa vakituisesti työskentelevät aikuiset joutuivat venymään, mikä aiheutti heille kuormitusta. Opettajien kuvauksissa sijaiset näyttäytyivät siis tarpeellisina apukäsinä, mutta toisaalta arvaamattomina muuttujina, koska etukäteen ei voinut tietää, kuka sijainen luokkaan tulee.

”Sit tähän tulee ihminen joka ei, ymmärrä näistä esimerkiksi a) et nää on erityislapsia, b) ei ota ehkä ohjeita multa vastaan koska silloin mul on aika tiukka struktuuri et kuka, aikuinen menee. Ja ketä minä otan ja, ketä menee mihinkin. ---. Niin se on tämmöst energiavientiä, et mul pitää olla tosi tarkka suunnitelma, että ketkä oppilaat.” M3

Aineistossa nousi esiin myös paikasta toiseen siirtymisen hitaus. **Siirtymäajat** nousivat opettajien kuvauksissa esiin toisaalta asiana, jota tuli ennakoida ja johon tuli varata aikaa, mutta toisaalta lopullista ajan kulua oli vaikeaa tai mahdotonta ennustaa. Myös päivän aikana toiminnosta toiseen siirtymiset veivät paljon aikaa, mikä rikkoi päivän rakennetta ja vähensi käytettävissä olevaa aikaa.

”Ja se on joka aamu ja se tarkoittaa sitä että valmistaudutaan aamupiiriin tai aamuinfoon, ja valmistaudutaan sit koulupäivään tai kouluviikkoon maanantaisin. Jokaisella oppilaalla, kun meil on paljon noita, yksilöllisiä apuvälineitä. He istuu, heidät siirretään istumaan esimerkiksi sisätuoliin, ja sitten siinä sisätuolissa tulee olla pöytälevy ja oppilaalla on vaikka korsetti päällä ja, ortoosit jaloissa ja käsissä saattaa olla jos jotain tukia, ja katsotaan että se istuma-asento työskentelyasento on erittäin hyvä” M8

Opettajat kuvasivat siirtymiin liittyen monia ulottuvuuksia; asentojen vaihtoja, apuvälineitä, pukemista, ja liikkumista. Siirtymätilanteita ennakoitiin sanallisesti ja kuvallisesti. Osa oppilaista tarvitsi opettajien kuvauksien mukaan paljon apua sekä toiminnanohjaukseen että toimintaan itseensä, kuten pukemiseen. Oli myös vaihtelevaa, kuinka hankalia siirtymät olivat: joissain kouluissa oppilaille oli esimerkiksi hissi, joissain täytyi kulkea portaita tai kiertää tiettyä reittiä.

Myös oppilaiden eritasoisuus nousi esiin opettajien puheessa. Luokassa saattoi olla hyvin eritasoisia oppilaita, joista osa vaikkapa puki itsenäisesti, osa avustetusti. Osa oppilaista saattoi olla hyvinkin nopeita esimerkiksi pukemaan ja



olemaan valmiina siirtymään ulos, toisilla taas kesti kauemmin. Koko ryhmän eteneminen kuitenkin tapahtui aina hitaimman oppilaan mukaan, joka tarkoitti yleensä suhteellisen pitkiä siirtymäaikoja.

”Siirtymätilanteet niihin käytetään, tai kun me käytetään paljon kuvia niin se on, just ensin sitten kuvi- tai sen kautta nää siirtymätilanteet. Pyritään antamaan siin ku lähetään ulos niin paljon aikaa tai kun tullaan sisälle niin paljon aikaa että oppilas mahdollisimman paljon tekee itse. Aikuinen on siinä vieressä ohjaamassa neuvomassa auttamassa ja ehkä semmonen että tehdään yhdessä mutta se että aikuinen ei tee oppilaalle, ja totta kai auttaa että ei semmosta vaadita mitä ei pysty tekemään vaan opetellaan yhdessä.” ER2

Paikasta ja toiminnosta toiseen siirtymisen ohella opettajat kertoivat myös tuntien aikaisen siirtymisen olevan aikaa vievää. Oppilaiden vessakäynneissä ja esimerkiksi istumisesta seisomaan siirtymisissä saattoi kulua huomattavan paljon aikaa. Opettajien kuvauksissa siirtymäajat kuvautuivat osana kouluarjen realiteettia, toisaalta kuormittavana tekijänä, joka piti aina pitää mielessä ja erikseen miettiä. Toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa ei opettajien kuvausten mukaan ”käväisty” juuri missään, vaan lähtemistä tuli suunnitella ja varata runsaasti aikaa sen toteuttamiseen – vaikka lähteminen olisikin vain ruokalaan siirtymistä tai ulkovälitunnilla käymistä.

”Päivittäiset toimethan ne on niinku iso asia tässä mikä pitää aina miettiä. Ruokailut ja vessassakäynnit ja sitte kaikki ne henkilökunnan tauotukset, että kaikki pääsee niinku tauolle, et se on tärkeä asia kanssa.” R4

Opettajat kertoivat haastatteluissa oppilaillaan olevan myös **terapiaa koulupäivän aikana**. Yleensä tämä oli fysioterapiaa tai musiikkiterapiaa, mutta osa opettajista luetteli useitakin eri terapiamuotoja.

Terapian ja koulun yhteistyö näyttäytyi opettajien kuvauksissa palapelinä. Koska usein luokassa usealla oppilaalla oli erilaisia terapioita, niiden aikojen sovittelu yhteisen koulun kanssa koettiin joskus hankalana. Huomioon oli otettava paitsi päällekkäiset tarpeet, myös oppilaan jaksaminen. Kuten eräs opettaja kuvaa:

”no sitten on vielä se että on nää fysioterapiat, meillä on sillätavalla että lähtökohta on se, että olisi hyvä että ne olisi koulupäivän ulkopuolella, mutta monesti oppilaat ei jaksaa. ja sitten tietysti fysioterapeuteilla on niinkun se, että kun hekin niinkun tavallaan on monessa paikassa, niin kaikki toivoo tavallaan samaa [naurahtaa], et ois koulupäivän jälkeen. ja sit niitä tavallaan katotaan, että osa fysioterapioista on koulupäivän päällä ja niitä tietysti yritetään laittaa semmoseen kohtaan missä ne mahdollisimman vähän häiritse ja se lapsi kuitenkin hyötyis siitä terapiasta ja jaksaa olla mut se on kanssa yks lukujärjestyspalapeli, palapelinosa” V9

Toisaalta terapian kuvattiin siis häiritsevän koulupäivän kulkua, toisaalta tunnistettiin oppilaan jaksamisen rajallisuus ja etu siinä, että terapia oli jo koulupäivään sisällytettyä. Opettajat kuvasivat myös oman työnsä kannalta hyödylliseksi hyvät suhteet terapeuttiin. Osassa haastatteluista opettajat kertoivat esimerkiksi yhdessä suunnitelluista tunteista, kuten kehotietoisuustunneista, tai saaneensa vaikkapa fysioterapeutilta ohjeita oppilaan motoriikan harjoittamiseen tai puheterapeutilta suumotoriikan harjoittamiseen.

”Yleensä puheterapia, tai puheterapeutti on antanu tietyt ohjeet että mitä kannattaa harjotella niitä ja sehä on yksilöpohjasta.” R11

”Sit meillä on meidän koulussa on musiikkiterapeutti. Niin me noin kerran kolmessa viikossa pietään musiikkiterapeutin kanssa yhteinen, tunti. Missä sitten me on se yhdessä suunniteltu et syksyllä se oli kehotietoisuuteen liittyvää ja nyt me, tammikuusta eteenpäin työstetään tunne, tunteita sen musiikkiterapian kautta. Niin se on useesti ollu keskiviikkosin, aina kerran kolmessa viikossa.” M10

Terapian sijoittuminen koulupäivään ei myöskään useinkaan aineistossa esiintynyt stabiilina, koko vuoden kestäväenä lukujärjestyslementtinä, vaan sitä kuvattiin enemmän päivään liittyvien poikkeuksien tai epäsäännöllisyyksien kautta. Terapiat saattoivat siis opettajien kuvauksissa myös äkillisesti vaihtaa paikkaa, jäädä pois tai tulla päivään mukaan, mikä koettiin haasteena. Vaikka terapian hyödyt oppilaalle siis tunnistettiin ja tunnustettiin, opettajien kuvauksissa terapia näyttäytyi ensisijaisesti koulupäivän rakennetta rikkovana tekijänä.

”--- terapiat on semmosii mitkä niinku, me ollaan vähän niinku rakennettu ne sinne lukujärjestykseen et ne ois siel, mut sit tulee poikkeuksii niihinki ja ne voi vaihtuu ja välil pitää pitää joku kerta jossain välis ku toinen on peruuntunu” MS10

Koulupäivän kuvauksissa myös kulloinkin **käytössä olevat tilat** toivat päivära-kenteeseen poikkeuksia. Nämä poikkeukset olivat opettajien kuvauksissa usein stabiileja, ennakoitavissa olevia, mutta toisaalta oppilaiden näkökulmasta toisi-naan hankaliakin poikkeustilanteita. Tilojen käytön ei myöskään kuvattu yksinään liittyvän opettajien päätökseen, vaan linkittyvän tilojen saatavuuteen sekä henki-lökunnan määrään. Esimerkiksi uimahalliin päästäkseen oli oltava riittävästi avustajia, tai esimerkiksi saatava jostain joku tiettyä sukupuolta oleva ohjaaja mu-kaan, jotta oppilailla oli riittävästi auttavia aikuisia mukana pukuhuoneessa. Tämä puolestaan ei ollut aina mahdollista.

”..jos on uintia ni se on yleensä rakentuu sillon et millon me saadaan, me katotaan sillee et saadaan miehiä myös tarpeeks, koska meil ei ohjaajis oo yhtään miespuolista ni sit tarvii saada sinne mukaan.” MS10

Yleisin opettajien mainitsema luokkahuoneesta poikkeava tapahtumatila oli juuri uimahalli. Uimista pidettiin oppilaiden kannalta lähes poikkeuksetta erittäin toivot-tavana, ja sen katsottiin olevan monelle oppilaalle saavutettava liikkumismuoto. Usein opettajat kuvasivat käyvänsä oppilaidensa kanssa uimassa usein, jopa vii-koittain. Myös muiden liikuntatilojen käytettävissä olon kerrottiin vaikuttavan päiväjärjestykseen. Yleensä esimerkiksi liikuntasalin varaus oli opettajien kerto-muksissa viikoittain toistuva ja pystyi samana, mutta ei aina.

Opetusryhmien käytössä olevat tilat saattoivat olla hyvinkin vaihtelevia. Useat opettajat kertoivat alueella olevan käytössä esimerkiksi aistikeskus tai aistihuone, jonne osa oppilaista saattoi mennä tiettyinä aikoina. Toisaalta osa opettajista ker-toi myös tilojen ahtaudesta tai sopimattomuudesta opetukseen. Osa opettajista kertoi, että luokan käytössä saattoi olla vain yksi luokkahuone, mikä hankaloitti eriyttämistä ja esimerkiksi tauottamista; ei ollut mahdollista laittaa yhtä oppilasta lepäämään, jos muut tekivät tehtäviä. Toiset opettajat taas kertoivat eriyttävänsä opetusryhmäänsä eri tiloihin usein tai jopa suurimman osan ajasta, ja heidän ku-vauksissaan käytössä olevien tilojen määrä vaikutti laajalta ja joustavalta. Opettajien kertomuksissa myös yhteistyöluokkien määrät vaihtelivat, ja joillain joustoa opetusryhmissä oli paljon, toisilla ei ollenkaan.

”Me myös aika paljon, onko meillä nyt seitsemän tuntia sellasta että me tehdään yhteistyötä ton b-luokan kanssa että on semmosia ryhmittelyä myös että toisella opettajalla on osa, että meitä on yhteensä aikuisia silloin kahdeksan, ja me jaetaan koko 16 sitten kaheksalle aikuiselle mitä jaetaan.” R8

## **5.5 Tulosten yhteenveto**

Tässä osassa kokoon yhteen tutkielmani keskeisimmät tulokset. Käyn ensin tiivistäen läpi kaikki edellä esitetyt kolme tuloslukua, ja lopuksi kokoon ne yhteen.

Päivän keskeisimmät rakenteet olivat opettajien kuvauksissa päivän peruspilarit. Peruspilareita nousi aineistosta viisi: aamupiiri, ulkovälitunti, ruokailu, päivälepo sekä loppupiiri. Opettajien kuvauksissa pilarit kannattelivat jokaista koulupäivää, ja opetustuokiot kietoutuivat niiden ympärille vaihtelevin tavoin. Peruspilareilla oli opettajien kuvauksissa duaalimerkitys: ne toisaalta toivat muuten vaihtelevaan opetukseen struktuuria, mutta toimivat toisaalta myös paikkoina, joissa koko opetusryhmä saattoi olla yhdessä, kun muuten opetus näyttäytyi äärimmäisen yksilöllistettynä. Lisäksi pilareilla oli myös sisällöllisesti suuri merkitys: esimerkiksi syöminen, lepo ja ulkoilu liittyvät oppilaiden kannalta oleellisiin arjen taitoihin, ja toisaalta aamupiiriin ja loppupiiriin pystyttiin sisällyttämään oppilaille oleellista opetusainesta. Peruspilareiden laajuudet ja sisällöt myös vaihtelivat opettajien kuvauksissa väljästä äärimmäisen suunniteltuun.

Opettajien opetussisällöt olivat tutkielmani tulosten mukaan vaihtelevia. Opettajilla oli aineistossa erilaisia opetuspainotuksia. Osa opettajista perusti opetuksensa kokonaan toiminta-alueisiin, kun taas osa kokonaan oppiaineisiin. Osa yhdisteli molempia opetuksessaan. Muutamalla opettajalla oli opetuksessaan erityinen hoidollinen painotus, joka välittyi koulupäivän kuvauksen läpi. Lisäksi osa opettajista opetti luovalla painotuksella, joka ei vaikuttanut perustuvan sen enempää toiminta-alueisiin kuin oppiaineisiin. Opettajat viimeksi mainitussa ryhmässä poikkesivat muista kaikkein kokemattomimpana joukkona.

Opettajien kertomuksissa struktuurit saivat erityistä painoarvoa. Opettajat kertoivat myös opetukseen tulevista poikkeuksista, joista osa oli ennakoitavissa, osa

taas ei. Poikkeuksien vaikutus myös vaihteli negatiivisesta positiiviseen. Esimerkiksi koulun juhlat tekivät opettajien kuvauksissa koulupäivään huomattavan poikkeuksen, mutta tämä poikkeus nähtiin positiivisena. Koulun juhlat on myös aiemmissa tutkimuksissa mainittu yleisimpänä integraation paikkana erityisen tuen oppilaiden kohdalla, ja niin oli myös tässä tutkimuksessa. (Kokko ym., 2013.) Opettajat kertoivat myös koulupäivän aikana järjestettävän terapian olevan suunnittelusta huolimatta mainittava poikkeus, samoin kuin sen, että tilasta ja toiminnosta toiseen siirtymiin meni paljon aikaa. Aina siirtymiä ei myöskään ollut mahdollista suunnitella opetuksen tai oppilaiden kannalta, vaan niihin vaikuttivat esimerkiksi tarvittujen tilojen saatavuus. Tämä hankaloitti opettajien mukaan päivän suunnittelua ja rikkoi päivärakennetta.

Opettajien kuvauksissa nousi esiin myös sellaisia poikkeuksia, joita oli vaikeaa ennustaa. Koska toiminta-alueittain järjestettävä opetus on äärimmäisen yksilöllistettyä, henkilökunnan ollessa poissa opetusta ei voitu toteuttaa suunnitelluin järjestelyin. Myös oppilaiden vireystila vaikutti olennaisesti siihen, millaiseksi opetus lopulta päivän aikana rakentui: toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa opetustuokioiden pituus oli opettajien mukaan tyypillisestikin vain noin 15 minuuttia kerrallaan, mutta lopullisen oppitunneiden määrän ja pituuden määritteli oppilaan senhetkinen toimintakyky.

Toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen koulupäivät näyttäytyivätkin tässä tutkimuksessa samaan aikaan sekä äärimmilleen strukturoituina, että äärimmäisen joustavina. Koulupäivässä vuorottelivat yhteiset peruspilarit, sekä niiden väleissä yksilölliset opetustuokit. Kaikille äärimmilleen yksilöllinen opetus vaati opetusjärjestelyjä, joiden toteuttaminen ei aina ollut täysin mahdollista. Toisaalta aineistossa nousi esiin myös opettajien huomattava autonomia opetuksen sisältöjen suunnittelussa, ja sen tuottamat monenlaiset ratkaisut.

## 6 Luotettavuus

Tässä luvussa pohdin tutkimukseni luotettavuutta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnille on olemassa monia kriteereitä, sillä laadullinen tutkimus ei ole yksi yhtenäinen tutkimuksen tekotapa, vaan kattaa sisälleen monenlaisia eri suuntauksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimusmetodista huolimatta tutkijan tulisi kuitenkin aina paljastaa, miten analyysi on tutkimuksessa edennyt (Malterud, 2001). Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan olennaisin osa laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointia onkin juuri tutkimusprosessin arvioiminen ja tutkijan oman subjektiivisuuden tarkastelu. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta ei siis voida suoraan arvioida samanlaisin mittarein esimerkiksi validiteettia ja reliabiliteettia tarkastelemalla, kuin määrällisen tutkimuksen kohdalla (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnille on esitetty monia erilaisia kriteereitä. Olen tässä luvussa lähestynyt luotettavuuden arviointia Mäkelän (1990) mainitsemien kriteerien kautta. Nämä kriteerit ovat aineiston merkittävyys, aineiston riittävyys, analyysin kattavuus sekä analyysin arvioitavuus ja toistettavuus. Lisäksi käsittelen Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) hyviä tieteen käytäntöjä, erityisesti rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta.

Aineiston merkittävyydellä Mäkelä (1990) tarkoittaa sitä, että tutkijan tulisi aina voida osoittaa aineistonsa olevan ”analysoimisen arvoinen”. Tämän tutkimuksen kohteena oli toiminta-alueittain järjestetty opetus, ja tarkemmin määriteltynä kiinnostuksenkohteenani se, miten koulupäivä toiminta-alueittaisessa opetuksessa rakentuu. Toiminta-alueittain järjestetystä opetuksesta ja sen käytännöistä tarvitaan lisää uutta tutkimusta, jotta sitä voidaan edelleen kehittää. Kontu ja kumppanit (2009, 74) huomauttivat jo yli 10 vuotta sitten, ettei kehitysvammaisten opetukseen ollut tullut 20 vuoden aikana uusia menetelmiä. Tästä syystä toiminta-alueittain järjestettyyn opetukseen sekä kehitysvammaisten oppilaiden opetukseen liittyvä tutkimus on merkityksellistä myös yhteiskunnallisesti.

Vaikka laadullisessa tutkimuksessa aineiston riittävyttä on hankala arvioida, voidaan yleispätevänä kriteerinä pitää sitä, että aineisto on riittävän laaja, kun uudet

vastaukset eivät tuo enää uusia havaintoja. Tästä puhutaan myös kylläntymisenä. (Mäkelä, 1990). Tässä tutkimuksessa tiedonantajina ovat toimineet toiminta-alueittaisessa opetuksessa toimivat 96 opettajaa. Tracyn (2010) mukaan olennaista on pohtia, onko dataa tarpeeksi johtopäätösten tukemiseksi, sekä ovatko tiedonantajat oikeanlaisia suhteessa tutkittavaan asiaan. Koska tässä tutkimuksessa tiedonantajina toimivat erityisopettajat, voidaan heitä pitää aiantuntijoina suhteessa tutkimusaiheeseen, eli erityisopetukseen. Lisäksi aineiston keräämiseksi on haastateltu suhteellisen merkittävää osaa (arviolta n. 25%) Suomessa toiminta-alueittain järjestettävää opetusta toteuttavista opettajista, on aineistosta todennäköisesti mahdollista löytää aiheen kannalta merkittäviä löydöksiä.

Yleistettävyyden osalta on sanottava, että tämän tutkimuksen tiedonantajien joukko on ollut suhteellisen suuri, ja kattanut huomattavan osan Suomessa toiminta-alueittaista opetusta tekevästä opettajista. Tämän tutkimuksen tulosten siis voi olettaa olevan ainakin joiltain osin suomalaisten erityisopettajien joukkoon yleistettävissä. Toisaalta kyseessä ei ole ollut edustava otos, vaan haastateltavia on kerätty mukaan sieltä, mistä heitä on löydetty. Analyysini osalta esimerkiksi teemoittelu on pyrkinyt yksittäisten opettajien kertomusten viemiseen yleisemmälle tasolle. Toisaalta olen tarkastellut myös sitä, miten eri opettajien kertomukset eroavat toisistaan. Yleistettävyys onkin laadullisessa tutkimuksessa ristiriitainen olettaamus, koska toisaalta pyritään kuvaamaan ja tulkitsemaan yksilön kokemuksia tai kertomuksia, toisaalta vetämään niistä laajempia johtopäätöksiä. Alasuutarin (2011) mukaan laadullisessa tutkimuksessa voisikin puhua enemmän *suhteuttamisesta*. Tässä tutkimuksessa olen suhteuttanut tuloksiani melko marginaaliseen opetusmuotoon, toiminta-alueittaiseen opetukseen. Tulokset kuitenkin tuskin kuvaisivat kaikkia erityisopettajia ammattiryhmänä, tai olisivat tosia koskemaan peruskoululuokkia ylipäätään.

Tämä tutkimus toteutettiin haastattelututkimuksena, jossa haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin. En itse toteuttanut kuin 2 haastattelua, enkä litteroinut yhtäkään haastattelua. Sain siis aineiston suurimmaksi osaksi valmiina. Haastattelut toteutettiin vuosina 2018-2020.

Koska sain aineiston lähes kokonaan valmiiksi litteroituna ja pääosin anonymisointuna, minulla ei ollut analyysin alkaessa haastateltaviin liittyviä ennakkokäsityksiä. En tiedä haastateltavien nimiä, ikinä tai ulkonäköä, eikä litteraateissa oltu mainittu myöskään esimerkiksi haastateltavan sukupuolta. Sukupuoli näkyi haastateltavista tehdyssä taustatietotaulukossa, jota käytin analysoidessani eri opettajatyyppejä suhteessa taustamuuttujiin, mutta käytin taulukosta vain opettajan kokemusta ja pätevyyttä koskevia tietoja. Tarkastelin näitä taustatietoja myös tietoisesti vasta analyysin loppuvaiheessa, jotta nämä tiedot eivät vaikuttaisi siihen, miten haastatteluja lukisin tai tulkitsisin.

Aineiston valmiina saamisen voi kuitenkin nähdä myös tutkimuksen luotettavuutta heikentävänä tekijänä. Koska en itse toteuttanut haastatteluita, en voinut esimerkiksi esittää haastateltaville tutkimusaiheeni kannalta kiinnostavia lisäkysymyksiä. Lisäksi tulkintani perustuvat ainoastaan haastatteluista syntyneisiin litteraatteihin, kun taas jos olisin itse tavannut kaikki tiedonantajat, olisin päässyt tulkitsemaan myös heidän ääntään, ilmeitään ja eleitään. Vaikka aineiston litteraatit olivat tarkkoja ja niihin oli merkitty esimerkiksi puheen taukoja ja naurua, ovat ne silti tekstiä, ja tämä tutkimus toteutettu tekstin analyysin keinoin.

On myös selvää, että laadullisin menetelmin analysoidut haastattelut eivät samalla tavalla edusta mitattavaa maailmaa tai tavoita tarkasteltavan ilmiön makrotasoa kuin kvalitatiivisesti toteutetut (Hirsijärvi & Hurme, 2008, 26-28). Tässä tutkimuksessa on haastateltu opettajia, ja pyydetty heitä kertomaan tyypillisestä päivän kulusta. Jokaisessa haastattelussa tiedonantajille esitetty kysymys päivän rakentumisesta on muotoutunut eri tavalla, kuten: ”Mitä teidän ihan peruspäivään kuuluu?”, ”Sellanen perusrakenne. Onks jotain asioita jotka toistuu joka päivä?”, ”Miten teidän päivä rakentuu, mitkä asiat toistuu, mitä poikkeuksia esiintyy?”. Kysymyksen erilainen asettelu on myös voinut vaikuttaa siihen, millaisen vastauksen haastateltava on antanut.

Ylipäättään käyttämässäni aineistossa kyseessä ovat siis opettajien kokemukset, eikä niistä voi vetää samanlaisia johtopäätöksiä päivän todellisesta kulusta kuin vaikkapa havainnoimalla. Lisäksi aineiston keräämiseksi haastattelijoita on ollut useita, yhteensä 12. Tämän tutkimuksen tuloksia onkin luettava se mielessä.



Kyse on opettajien päivän *kuvauksista*, siis siitä, mitä he muistavat ja kertovat tavallisen päivän rakenteista omasta näkökulmastaan. Voi olla, että jotain olennaista jäi kertomuksista pois, tai että esimerkiksi luokan oppilaat tai ohjaajat nostaisivat esiin erilaisia asioita. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuitenkin ollut tarkastella koulupäivän rakennetta sellaisena, kuin erityisluokkien opettajat rakenteen näkevät.

Tämän tutkimuksen aineistossa opettajia pyydettiin kuvailemaan tavallista koulupäivää. Mielestäni koulun kontekstissa tämä on olennaista, koska opettaja on luokan pedagoginen johtaja ja vastuussa opetuksen suunnittelusta. Opettajien kuvauksista siis myös välittyy suunnitelmallisuus eri näkökulmasta, kuin se välittyisi vaikkapa oppilaiden – opetuksen kohteen – näkökulmasta. Tässäkin tutkimuksessa olen tuonut esiin myös päivän rakenteen suunnitteluun ja kulkuun vaikuttavia tekijöitä, joita ei välttämättä saataisi yhtä rikkaana esiin oppilaan näkökulmasta, koska oppilaat eivät opetusta suunnittele. Opettajat ovat myös opetuksen ammattilaisia, joten kun aiheena on opetuksen suunnittelu tai tarkoituksenmukaisuus, opettajan näkökulma on tärkeä. Tämä tutkimus ei kuitenkaan arvio, tai edes pyri arvioimaan sitä, miten hyvin opettajien kuvaavat rakenteet tukevat opetusta tai kuinka mielekkäitä heidän mainitsemaansa opetuksen sisällöt oppilaiden mielestä ovat. Tällaisia tarkoituksia varten tulisi toteuttaa toinen tutkimus toisenlaisilla tutkimusmenetelmillä.

Tutkimuksen toteutuksen yksityiskohtainen kuvaus on esitetty luvussa 4. Olen pyrkinyt selittämään tutkimukseni toteutustavat mahdollisimman läpinäkyvästi, jotta lukijalle olisi selvää, kuinka tämän tutkimuksen toteuttamisen suhteen on menetelty. Tämä on yksi tapa pyrkiä lisäämään tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Mays & Pope, 2000). Olen myös aineistoni käsittelyssä ja analysoinnissa pyrkinyt aina olemaan erityisen huolellinen ja tarkka.

Lisäksi olen pyrkinyt käyttämään analyysissäni erilaisia tapoja saadakseni esiin aineiston rikkauden sellaisena kuin se haastatteluissa esiintyy, mikä osaltaan lisää tuloksien luotettavuutta. Eskola ja Suoranta (1998) pitävätkin laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta olennaisena, että analyysi on ollut riittävän kattava, eivätkä tulkinnat perustu vain yksittäisiin havaintoihin. Tämä on myös

Mäkelän (1990) asettama kriteeri aineiston kattavuuden suhteen. Kuten Eskola ja Suoranta (1998) ehdottavat, tähän apuna voi olla analyysin apuna tietokoneohjelma. Malterud (2001) kuitenkin huomauttaa, että tietokoneohjelma itsessään ei analyysiä tee, vaan voi toimia myös tutkijaa vastaan, ellei hän itse tutustu aineistonsa perin pohjin. Tästä syystä ennen koodaamisen aloittamista luin haastatteluita myös sellaisenaan, jotta saisin aineistosta kokonaiskuvan ja tuntu-  
man ennen sen pilkkomista osiin. Luettuani haastatteluita siirsin aineiston ATLAS.ti-ohjelmistoon, jota käytin tutkimuksen teon apuna aineistoni koodaamiseksi ja järjestelemiseksi.

Tietokoneohjelmaan jää myös aina takaisin jäljitettävissä oleva polku tutkijan tekemän analyysin etenemisestä, mikä lisää tutkimusprosessin läpinäkyvyyttä ja seurattavuutta tutkimuksen arvioijille (Sinkovics & Alfoldi, 2012). Myös Mäkelä (1990) pitää analyysin arvioitavuuden kannalta olennaisena, että lukijalla on mahdollisuus seurata sitä, kuinka tutkijan päättely on edennyt. Olen myös tämän tutkimuksen pohdinta-osuudessa pyrkinyt avoimesti selittämään päättelyäni sekä vetänyt yhteen omia tulkintojani aiemman tutkimuksen kanssa.

Lisäksi tämän tutkimuksen liitteistä löytyy lista käyttämästäni koodiryhmistä, jolloin lukijan on mahdollista ikään kuin päästä analyysini sisään. Niiden avulla on myös joiltain osin mahdollista testata analyysini toistettavuutta. Analyysin toistettavuuden osalta Mäkelä (1990) toteaa, että luokittelun kriteereiden tulisi olla niin selkeät, että joku toinen voisi tulla samaan lopputulokseen luokittelua kokeillessaan. Tästä syystä olen myös kertonut tekemästäni luokittelusta (teemoittelusta) luvussa 4, Tutkimuksen toteutus. Lisäksi tulokset-osiossa olen esittänyt katkelmia aineistosta tulkintojeni tueksi. Tämä on Elon ja Kyngäksen (2008) mukaan yksi tapa lisätä tutkimuksen luotettavuutta.

Olen tätä tutkimusta tehdessäni ja tutkimukseni tuloksista raportoidessani pyrkinyt aina mahdollisimman rehelliseen ja läpinäkyvään menettelyyn. Lisäksi olen pyrkinyt aina käsittelemään aineistoani huolellisesti sekä olemaan analyysissäni huolellinen ja puolueeton. Nämä ovat pyrkimyksiä noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012). Olen myös pyrkinyt rehellisesti ilmaisemaan omat rajoitukseni ja olemaan aineistolle avoin. Tutkijan

käsitykseen ja tulkintaan aineistosta vaikuttavat aina hänen jo tuntemansa teoria ja tiedot, elämäkokemukset ja arvot (Aaltola, 2018). Niin on ollut myös tässä tutkimuksessa.

.

## 7 Pohdinta

Eräs haastatelluista kuvasi toiminta-alueittain järjestettävää opetusta mielestäni osuvasti ”yksilöopetukseksi ryhmässä”. Kuten olen tutkielmassani esittänyt, toiminta-alueittain opettavien opettajien työ näyttäytyykin eräänlaisena ristipaineena yksilön ja ryhmän tarpeiden välillä. Toisaalta toiminta-alueittain järjestettävää opetusta ohjaa äärimmilleen viety yksilöllisyys, jossa jokaisella oppilaalla on omat HOJKS:ssa määritellyt oppimistavoitteensa. Toisaalta opettajan opetettavana on kuitenkin koko ryhmä, ja ryhmän toimintaa säätelevät kulloinkin käytössä olevat resurssit, kuten tilat sekä koulunkäynnin ohjaajat. Näiden ohella opetuksen suunnitteluun vaikuttavat laajemmin opetussuunnitelma, sekä opettajan oma koulutus ja kokemus. Pohdin tässä osiossa näitä näkökulmia: opettajankoulutusta ja opetussuunnitelmia, sekä TOI-luokan toimintaympäristöä. Viimeisenä pohdinnassani on esitetty jatkotutkimusideoita.

Kuten Jussila (2019) havaitsi pro gradu –tutkielmassaan, on toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen opetussuunnitelma ollut laajimmillaan ensimmäisessä harjaantumisopetusta koskevassa opetussuunnitelmassa 80-luvulla. Tämän jälkeen toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen opetussuunnitelma on yhä uudelleen supistunut, eikä sitä ole merkittävästi uudistettu (Jussila, 2019). Viimeisimpien, vuosien 2004 ja 2014 opetussuunnitelmien välissä toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen osuuteen tehtiin vain pintapuolisia muutoksia, lisättiin tai leikattiin muutama lause.

Uusin opetussuunnitelma (2014) käsittelee toiminta-alueita siis varsin suppeasti. Kun koko opetussuunnitelman pituus on yhteensä 473 sivua, on siitä toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen osuus 2 sivua. Vertailun vuoksi, opetussuunnitelmassa on kerrottu esimerkiksi 3-6 luokan ympäristöopin opetuksesta 7 sivun verran. Sana ”toiminta-alueittain” on mainittu opetussuunnitelmassa yhteensä vain 20 kertaa. Näiden kahden toiminta-alueittain järjestettävää opetusta koskevan sivun perusteella opettajan tulisi kuitenkin suunnitella, toteuttaa ja arvioida oppilaidensa opetus koko peruskoulun ajaksi, lähes vuosikymmeneksi. Mielestäni onkin perusteltua kysyä, millaisen tuen opetussuunnitelma realistisesti

tarjoaa toiminta-alueittain järjestettävää opetusta toteuttaville opettajalle opetuksen suunnittelemiseksi?

Opetussuunnitelmassa (2014, 76) mainitaan myös, että ”tavoitteiden, sisältöjen ja menetelmien tarkempi kuvaus toiminta-alueittain” kuuluu paikallisesti tarkemmin päätettäviin asioihin. Toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen tavoitteet ja sisällöt voivat siis olla paikallisissa opetussuunnitelmissa hyvinkin erilaisiksi muotoiltuja. Tarkastellessani Suomen 6 suurimman kaupungin (Helsinki, Espoo, Tampere, Vantaa, Oulu ja Turku) paikallisia opetussuunnitelmia tämä konkretisoitui hyvin. Suurin osa kaupungeista (Helsinki, Tampere, Vantaa ja Oulu) ei ollut tarkentanut paikallisesti toiminta-alueittaiseen opetukseen liittyvää opetusta joko ollenkaan tai kaikilta osin, eli tavoitteiden, sisältöjen ja menetelmien osalta. Vain kaksi tarkastelemaani kaupunkia oli tarkentanut toiminta-alueittaisen opetuksen järjestämistä paikallisessa opetussuunnitelmassa opetussuunnitelman ohjaamalla tavalla. (Helsingin kaupunki, s.a.; Espoon kaupunki, s.a.; Tampereen kaupunki, 2016; Vantaan kaupunki, 2021; Oulun kaupunki, 2014; Turun kaupunki, 2016.) Koska toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen määrittelyissä oli näin suuria eroja jo kuuden suurimman kaupungin välillä, voidaan olettaa, että vaihtelu olisi suurta myös maanlaajuisesti tarkasteltuna.

Toiminta-alueittaisen opetuksen järjestämiseksi opettaja ei siis välttämättä saa tukea myöskään paikallisesta opetussuunnitelmasta, vaan ainoa opetusta ohjaava dokumentti on opetussuunnitelman 2-sivuinen toiminta-alueittain järjestettävää opetusta koskeva osuus. Vaikka Suomessa on perinteisesti ollut vahva luotto opettajan autonomiaan, on kolikolla myös kääntöpuolensa. Välijärven (2017) mukaan Suomessa on edelleen harvinaista, että joku kollega, koulun rehtori tai ulkopuolinen taho tulisi luokkahuoneeseen arvioimaan tai edes havainnoimaan opettajan toimintaa. Tämä kuitenkin tarkoittaa myös, että opettaja jää helposti yksin, eikä kenelläkään ole tietoa siitä, mitä luokkahuoneessa oikeastaan tapahtuu.

Lapinoja ja Heikkinen (2008, 148-149) huomauttavat myös, että kasvatus ei koskaan ole arvoneutraalia, vaan sekä opetussuunnitelma että opettajan oma

toiminta ilmentävät aina joitakin arvoja. Toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen kohdalla opetussuunnitelma on kuitenkin anniltaan ohut, mikä jättää opetuksen entistä avoimemmaksi opettajan omille painotuksille. Myös tämän tutkielman tuloksissa näkyy se, että opettajalla on paljon autonomiaa suhteessa opetuksensa suunnitteluun ja siihen, mitä sisältöjä opetuksessa painottaa.

Paikansin aineistosta viisi erilaista opettajatyyppeä sen mukaan, mitä asioita opettajat painottivat opetuksessaan kertomansa perusteella. Opetuksen sisältö saattoi perustua toiminta-alueisiin, oppiaineisiin, molempiin tai ei kumpaankaan. Osalla opettajista oli omia päiväkokonaisuuksia, ja joidenkin opetuksessa painotui hoidollisuus. Taustamuuttujia tarkastelemalla näkyviin tuli myös se, että opetuksen painotukseen vaikutti opetusryhmän kokoonpano. Jos ryhmässä opiskeli myös yksilöllistetyin oppiainein opiskelevia oppilaita, perustui opetus todennäköisemmin oppiaineisiin, kuin jos opetusryhmässä oli vain oppilaita, joiden opetus oli järjestetty toiminta-alueittain.

Erityisopetuksessa ja erityisesti pienryhmissä opiskelee oppilaita, joiden oppimisen tavoitteet ovat äärimmilleen yksilöllistetyt, erityisesti niiden oppilaiden kohdalla, joiden opetus on järjestetty toiminta-alueittain. Samaan aikaan oppilaat kuitenkin laitetaan opetusryhmiin, joiden oppilaiden tavoitteet eivät ole keskenään samankaltaisia tai välttämättä noudata edes samaa opetussuunnitelmaa. Oppilaat samalla luokalla saattoivat tämän aineiston perusteella olla myös usealta eri vuosiluokalta. Opettajan on kuitenkin jollain tavalla pystyttävä suunnittelemaan opetus niin, että hän pystyy opettamaan ja arvioimaan kaikkia. Tässä valossa en pidä tutkielmani tuloksia opettajien erilaisista opetuspainotuksista yllättävänä, mutta pohdin: mikä on toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman tarkoitus, jos sitä ei käytännössä pystytä sellaisenaan kouluissa toteuttamaan?

Opettajatyypeistä on syytä nostaa erikseen esiin vielä luovat opettajat. Toiminta-alueittain järjestettävää opetusta on kritisoitu aiemminkin siitä, että vammaisten opetuksen opetusmenetelmät eivät ole viime vuosikymmeninä liioin kehittyneet, ja että toiminta-alueittaisella opetuksella on vaarana jäädä lähinnä epämääräiseksi ja päämäärättömäksi puuhasteluksi (Kontu ym., 2009; Jussila, 2019).

Myös tässä aineistossa löytyi viitteitä siihen, että osa toiminta-alueittain järjestettävää opetusta opettavista opettajista perustaa opetuksensa johonkin muuhun kuin opetussuunnitelmassa määriteltyihin toiminta-alueisiin tai oppiaineisiin. Mutta miten on selitettävissä, että kehitysvammaisten oppilaiden kohdalla askartelu ja palapelin tekeminen sopivat koko koulupäivän kattavaksi teemaksi ilman, että sitä täytyy mitenkään perustella?

Kehitysvammaisten opetus on Suomessa ainoaa opetusta, jonka virkakelpoisuuden saavuttamiseen ei tarvita hakijalta ylempää korkeakoulututkintoa. Lisäksi erityisopettajan pätevyys on mahdollista saada vain vuoden lisäkoulutuksella, niin kutsuttujen erillisten erityisopettajan opintojen avulla. (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998.) Näissä opinnoissa ei kuitenkaan ole välttämättä ainoatakaan kurssia, joka suoraan käsittelee pelkkää toiminta-alueittain järjestettävää opetusta. Onkin kysyttävä, miksi vammaisten lasten opetus Suomessa näyttää tässä valossa olevan vähemmän arvokasta tai vähemmän koulutusta vaativaa, kuin muiden lasten? Entä millaiset valmiudet pätevillä – saati epäpätevillä – opettajilla todella on toteuttaa laadukasta vaativan erityisen tuen opetusta?

Tämän tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että opettajien ollessa kokemattomampia, heidän opetustapansa painotti todennäköisemmin oppiaineita kuin toiminta-alueita. Jos opettaja oli epäpätevä, painotti hän opetuksessaan myös tällöin todennäköisemmin oppiaineita tai oppiaineita ja toiminta-alueita jaetusti. Tämän voisi ajatella olevan seurausta kahdesta seikasta: siitä, että opetussuunnitelma ei tue toiminta-alueittain järjestettävää opetusta toteuttavia opettajia tarpeeksi, ja toisekseen siitä, että erityisluokanopettajien koulutus ei anna tarvittavia valmiuksia toteuttaa toiminta-alueittaista opetusta pelkästään toiminta-alueisiin nojaten. Erityisesti epäpätevien opettajien kohdalla toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen toteuttaminen pelkästään toiminta-alueisiin nojaten muodostuu haastavaksi, jos opetussuunnitelma ei ole riittävän kattava opetuksen suunnittelun tukemiseksi.

Olen myös tutkielmani tuloksissa tuonut esiin, että haastatelluilla erityisluokanopettajilla oli monenlaisia koulutustaustoja, ja että toiminta-alueittain

järjestettävää opetusta on mahdollista toteuttaa suhteellisen vapaasti. Päivän rakenteen osalta tärkeimmäksi muodostuivat päivän peruspilarit, joista suurin osa on kuitenkin johdettavissa erilaisista opetusta ohjaavista dokumenteista (kts. esim. Perusopetusasetus 852/1998, 6 §). Onkin kysyttävä: ovatko peruspilarit toiminta-alueittaisen opetuksen kannalta olennaisimmat päivän rakenteelliset tekijät, joissa päästään harjoittelemaan oppilaan kannalta olennaisimpia arjen taitoja – vai ovatko peruspilarit ainoita toimintoja, joita koulupäivään on pakollista sisällyttää ja sitä kautta päätyneet muodostamaan päivän keskeisimmän sisällön?

On kuitenkin pidettävä mielessä myös, että tämän tutkimuksen aineistona toimivat opettajien haastattelut, joissa heitä pyydettiin kuvailemaan tavallista koulupäivää. On mahdollista, että löytämäni päivän peruspilarit ovat myös seurausta kysymyksen asettelusta. Kuten sanottua, toiminta-alueittain järjestettävä opetus on poikkeuksellisen yksilöllistä, sillä jokaisella oppilaalla on omat yksilölliset oppimistavoitteensa. On siis mahdollista, että tästä syystä opetuksen sisällöt jäivät vähemmälle huomiolle opettajien kertomuksissa, koska ne vaihtelevat niin paljon sekä oppilaiden välillä, että päivästä toiseen. Jotta toiminta-alueittain järjestettävästä opetuksesta ja sen sisällöistä saataisiin täydempi kuva, tulisi asiaa tutkia muilla keinoin, esimerkiksi havainnoimalla.

Kuten muutakin perusopetusta Suomessa, myös toiminta-alueittain järjestettävää opetusta ohjaavat lait, kuten perusopetuslaki, sekä opetussuunnitelma. Toiminta-alueittain järjestettävää opetusta pitäisi toteuttaa toiminta-alueittaisen opetuksen lähtökohdista käsin, eli toiminta-alueiden pohjalta. Toiminta-alueittain järjestettävällä opetuksella on kuitenkin vaara jäädä pelkäksi sanahelinäksi, jos opettajia ei tueta riittävästi opetuksen toteuttamisessa opettajankoulutuksessa, opetussuunnitelmassa tai paikallisella tasolla.

Toiminta-alueittain järjestetty opetus on oppilaan näkökulmasta äärimmilleen yksilöllistettyä, ja vaatii näin ollen paljon suunnittelu-aikaa ja -taitoa niin opettajalta kuin muultakin opetusryhmän henkilökunnalta. Siitä huolimatta opetussuunnitelmassa on varattu vain 2 sivua toiminta-alueittain järjestettävälle opetukselle,



lähinnä toiminta-alueiden luettelointiin. Mitkä ovat näistä lähtökohdista opettajan realistiset mahdollisuudet rakentaa joka oppilaalle yksilöllistä opetusta koko peruskoulun ajalle?

Edellä pohdin toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen järjestämistä sitä ohjaavista tekijöistä, virallisista dokumenteista sekä opettajan koulutustaustasta käsin. Kuten tutkielmassani on tullut esiin, toiminta-alueittaisen opetuksen arkeen vaikuttavat kuitenkin myös vaihtelevat paikalliset olosuhteet.

Yksilöllinen ryhmäopetus kuulostaa paradoksaaliselta, mutta kuvaa silti mielestäni opettajien tässä aineistossa kuvaamaa toiminta-alueittaisen opetuksen arkea osuvasti. Erityisluokanopettajat ovat velvoitettuja laatimaan jokaiselle oppilaalleen yksilölliset tavoitteet, toteuttamaan ne ja arvioimaan jokaista oppilasta hänen omista lähtökohdistaan käsin. Käytännössä on kuitenkin mahdotonta, että yksi opettaja olisi kuudessa paikassa yhtä aikaa. Tämän aineiston opettajilla oli luokissaan paljon henkilökuntaa, usein yksi jokaista oppilasta kohden. Koulunkäynnin ohjaajalla ei kuitenkaan ole samaa velvollisuutta opettaa tai arvioida kuin opettajalla. Ohjaajalla ei myöskään ole opettajan koulutusta. Näin ollen lopullinen vastuu opetuksesta ja sen suunnittelusta jää aina opettajalle. Yksilöllisyyden toteuttamisen mahdollisuudet myös vaihtelivat: jos luokan henkilökunnasta on osa pois, ei eriyttämistä vaikkapa eri tiloihin voinut toteuttaa suunnitellusti. Mutta mistä silloin nipistetään, kun ei voida eriyttää?

Toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa opettaja joutuukin usein valintojen eteen: ketä oppilaista juuri tällä tunnilla opettaa? Kuinka tunnin voisi suunnitella niin, että siihen voisi osallistua mahdollisimman moni – jotta voisi arvioida mahdollisimman montaa läheltä? Opettajat nostivat myös aineistossa useaan otteeseen esiin ryhmässä olon tärkeyden: omaa luokkaa kuvattiin yhteisönä, jopa eräänlaisena perheenä, jota päivän peruspilarit pitivät yhdessä. Toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen tyypillisin piirre näyttääkin tämän tutkielman valossa olevan yhteisen ja yksilöllisen vuorottelu, ja niiden yhdistäminen opetuksen suuri haaste. Toiminta-alueittain järjestetty opetus on äärimmilleen yksilöityä opetusta – mutta kuinka opettaa kokonaista luokallista yksilöllisesti opiskelevia oppilaita?

Kuten tässä pohdinta-osiossa olen esittänyt, toiminta-alueittain järjestettävään opetukseen ja sen järjestämiseen liittyy vielä paljon avoimia kysymyksiä. Tutkimusta tarvitaan siis lisää. Esitänkin vielä lopuksi muutamia omia ehdotuksiani jatkotutkimuksen aiheiksi.

Vaikka tämän tutkielman aihe rajautuu ryhmän tasolle sekä opettajan näkökulmaan, ei yksittäistä oppilasta voi kokonaan unohtaa narratiivista. Tässä tutkielmassa olen esitellyt, kuinka opettajat kuvaavat päivän rakentumista, yleensä ryhmän näkökulmasta. On kuitenkin myös olennaista pohtia, millä päivä näyttää yksittäisen oppilaan näkökulmasta? Vastaako toiminta-alueittain järjestetty opetus sille annettuun tehtävään? Pystytäänkö TOI-opetussuunnitelman avulla opettamaan osuvimmin niitä oppilaita, joiden tuen tarpeet ovat kaikista suurimmat?

Toiminta-alueittain järjestettävästä opetuksesta tarvitaan tutkimusta myös erilaisista näkökulmista. Vaikka INTO-aineisto on laaja ja siitä on tehty useita opinnäytetöitä sekä muita tutkimuksia, olisi toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen kokonaisvaltaiseksi tutkimiseksi kerättävä muunkinlaista aineistoa. Tämän tutkielman aineistoon haastateltuja opettajia pyydettiin kuvailemaan tavallista päivää. Termi ”tavallinen” ei kuitenkaan välttämättä ohjannut opettajia kuvailemaan täysin osuvasti toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen yksilöllistettyä ja vaihtelevaa luonnetta sellaisena kuin se koulun arjessa toteutuu. Tätä olisikin hyvä tutkia edemmäs esimerkiksi havainnoinnin keinoin. Havainnoinnin ja haastattelun yhdistämällä voisi myös päästä paremmin käsiksi opettajien käsityksiin opetuksesta sekä niihin pedagogisiin valintoihin, joita jokapäiväisessä opetuksessa tehdään.

Opettajien näkökulman ohella myös oppilaan, vanhemman ja muun henkilökunnan näkökulmat ansaitisivat tulla kuulluksi. Olisi mielenkiintoista esimerkiksi selvittää opettajien lisäksi ohjaajia haastatteleamalla, miten opetus todella toteutuu ja jakautuu luokan aikuisten kesken. Kuinka vastuu opetuksesta jakautuu? Kuka toteuttaa opetusta, kuka arvioi? Kuinka tieto aikuisten välillä kulkee, koska aikuiset keskustelevat? Mielestäni nämä näkökulmat ovat erityisen olennaisia

toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen kannalta, jossa opetus on niin yksilöllistettyä. Kun oppilaiden opetustuokiot eriytetään esimerkiksi eri tiloihin aikuisten kesken, ei opettaja itse ole aina paikalla näkemässä ja arvioimassa oppilasta. Silti opettajalle jää pedagoginen johtajuus ja vastuu opetuksen läpiviennistä ja arvioinnista. Kuinka tämä käytännössä toteutetaan?

Tutkimuseettisesti on olennaista kunnioittaa tutkittavien ihmisarvoa sekä itsemääräämisoikeutta (Kuula, 2006, 24). Puhuttaessa vaikeavammaisista ihmisistä tai muista haavoittuvista ryhmistä, on tutkimukseen osallistuminen kuitenkin erityistä huomiota vaativa asia (von Benzon & van Blerk, 2017). Viime vuosikymmeninä haavoittuvien ryhmien kanssa tutkimuksen teon välineenä on saavuttanut kasvavaa suosiota niin sanotut osallistavat ja toiminnalliset tutkimusmenetelmät (Participatory Action Research, PAR). Niiden avulla on mahdollista osallistaa ja voimaannuttaa perinteisesti tutkimuksen ulkopuolelle tai pelkästään sen kohteeksi jääneet henkilöt kertomaan itselleen olennaisista aiheista (Bergold & Thomas, 2012).

Uskon näiden ajatusten olevan myös tämän tutkielman jatkotutkimuksen kannalta olennaisia. Myös toiminta-alueittain järjestettävää opetusta tutkittaessa on erityisen tärkeää saada selville, miten oppilaat itse näkevät opetuksen, ei pelkästään opettajien näkökulmaa siitä kuinka onnistunutta opetus heidän mielestään on. Koska koko toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen tarkoitus on opettaa arjen tärkeitä taitoja niille oppilaille, jotka eivät kykene oppiainejaon mukaiseen opetukseen, on mielestäni aivan olennaista tutkia, kuinka oppilaat itse kokevat opetuksen sekä sen sisällöt. Pitävätkö he itse opetettavia asioita mielekkäinä? Tarjoaako koulu heille onnistumisen ja oppimisen kokemuksia? Saavatko TOI-oppilaat kokea koulussa yhteisöllisyyttä ja yhteenkuuluvuutta?

Viimeisenä koen, että toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen aihepiiriin lukeutuu asioita, joista olisi hyvä kuulla oppilaiden vanhempia. Koska toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden opetus on niin yksilöllistä ja heidän arjen tarpeisiinsa perustavaa, on vanhemmilla erityinen näkökulma siihen, mikä oppilaan kannalta on olennaista, mistä he pitävät ja millaiset valmiudet koulu tarjoaa heidän elämälleen jatkossa. Vanhemmilta voisi siis kysyä esimerkiksi, miten koulun

ja kodin yhteistyö toteutuu? Tietävätkö vanhemmat, mitä koulupäivän aikana tapahtuu? Kokevatko vanhemmat, että heidän lapsensa tavoitteet on asetettu sopivalla tavalla, ja pyritäänkö niihin opetuksessa asianmukaisesti? Tai tarjoaako toiminta-alueittain järjestetty opetus heidän lapselleen oikeanlaisia eväitä elämän jatkon kannalta?

## 8 Lähteet

Aaltola, J. (2018). Filosofia, tiede, ymmärtäminen. Teoksessa: R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. painos). Tampere: Vastapaino.

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998. Annettu Helsingissä 21.8.1998. Luettu 13.3.2021. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>

Attride–Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative research*, 1(3), 385–405.

Bergold, J. & Thomas, S. (2012). Participatory Research Methods: A Methodological Approach in Motion. *Forum: Qualitative Social Research* 13(1).

Drisko, J., & Maschi, T. (2015). Qualitative Content Analysis. Teoksessa J. Drisko & T. Maschi, *Content Analysis*. Oxford University Press. doi:10.1093/acprof:oso/9780190215491.003.0004

EHA2. *Harjaantumisopetuksen opetussuunnitelma 2. (1987). Toiminta-alueet ja tavoitteet*. Helsinki: Sosiaalihallitus.

Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. doi: 10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (6. painos). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Eskola, J. (2010). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: II, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (3. uud. ja täyd. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.

Espoon kaupunki. Espoon suomenkielisen perusopetuksen opetussuunnitelma luvut 1 – 12. Luettu 28.2.2021. Haettu osoitteesta [https://www.espoo.fi/fi-fi/kasvatus\\_ja\\_opetus/perusopetus/opiskelu\\_peruskoulussa/opetussuunnitelma](https://www.espoo.fi/fi-fi/kasvatus_ja_opetus/perusopetus/opiskelu_peruskoulussa/opetussuunnitelma)

Forman, J. & Samschroder, L. (2008). Qualitative Content Analysis. Teoksessa L. Jacoby, L.A. Siminoff, R. Baker & W.N. Shelton. *Empirical Methods for Bioethics: A Primer* (s. 39-62). JAI Press Inc.

Hautamäki, J., Kuusela, J. & Mänty, T. (1996). Erityisopettajien valmistuminen Suomessa 1960–1994. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindstrom, U. Saresma & P. Virtanen, *Erityisopetuksen tila* (s. 75-80). Helsinki: Opetushallitus.

Helsingin kaupunki. *Helsingin opetussuunnitelma*. Luettu 28.2.2021. Haettu osoitteesta <https://ops.edu.hel.fi/ops/>

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2011). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.

Holopainen, E., Luokola, A. & Niemelä, E. (1998). Erityispedagogiikan laitos kouluttajana. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas. *Poikkeava vai Erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet* (s. 54-66). Jyväskylä: PS-kustannus.

Hyytiäinen, M., Kokko, L., Mäki, M., Pietiläinen, E. & Virtanen, P. (2014). *Vaikeavammaisten oppilaiden opetus. Esiopetuksesta peruskoulun päättymiseen*. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

Ikonen, O. (1999a). Opetussuunnitelmat. Teoksessa O. Ikonen (toim.), *Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja Miten?* (s.153–184). Helsinki: Hakapaino OY.

Ikonen, O. (1999b). Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Teoksessa O. Ikonen (toim.), *Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja Miten?* (s.185–209). Helsinki: Hakapaino OY.

Ikonen, O, Virtanen, P. & Pirttimaa, R. (2001). Yksilöllisyyden ja eriyttämisen vaatimusten huomioon ottaminen. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.), *HOJKS. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja* (s.52-79). Jyväskylä: PS-kustannus.

Jahnukainen, M. & Korhonen, A. (2003). Integration of Students with Severe and Profound Intellectual Disabilities into the Comprehensive School System: teachers' perceptions of the education reform in Finland. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(2), 169–180.

Jussila, T. (2019). *Koulua vai kerhotoimintaa? Toiminta-alueittainen opetussuunnitelma tasa-arvon ilmentäjänä* (pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201906142918>

Kivirauma, J. (1991). *Erityisopettajaksi rekrytoituminen. Uralla etenemistä vai työpaikan vaihtamista?* Turun yliopisto.

Kivirauma, J. (2004). Segregaatio, integraatio, inklusio – erityisopetuksen muuttuvat selitykset. Teoksessa J. Kivirauma, R. Rinne & K. Klemelä (toim.). *Erityisopetus laajenevana koulutienä. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana* (s. 9-24). Turku: Painosalama.

Kivirauma, J. (2010). Erityisopettajaksi kouluttautuminen ennen erityisopettajakoulutusta. *Kasvatus ja aika*, 4/2010, 100-106.

Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R. (2013). *VETURI – hankkeen kartoitus. Erityinen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla on vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma- tai autismin kirjon diagnoosi*. Helsingin Yliopisto ja Jyväskylän yliopisto.

Kontu, E. K., & Pirttimaa, R. A. (2010). Teaching methods and curriculum models used in Finland in the education of students diagnosed with having severe/profound intellectual disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 38(3), 175–179.

Kontu, E., Jarimo, O., Törmänen, M., Vänskä, K. (2009). Perusopetuksen marginaaliryhmä – vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden opetus Suomessa. *Kasvatus*, 2(2009).

Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Jyväskylä: Vastapaino.

Laajalahti, A. & Herkama, S. (2010). Laadullinen analyysi ATLAS.ti-ohjelmistolla. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Laki oppivelvollisuudesta 1921. 101/15.4.1921. Luettu 11.3.2021. Haettu osoitteesta <https://www.eduskunta.fi/pdf/saadokset/101-1921.pdf>

Laki kehitysvammaisten erityishuollosta 1977. 519/23.6.1977. Luettu 10.3.2021. Haettu osoitteesta <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1977/19770519>

Laki peruskoululain muuttamisesta 1996. 1368/30.12.1996. Luettu 10.3.2021. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1996/19961368>

Lapinoja, K. & Heikkinen, H. (2008). Autonomia ja opettajan ammatillisuus. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismäa (toim.). *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*, (s. 144-161). Kansanvalistusseura.

Malterud, K. (2001). Qualitative research: standards, challenges, and guidelines. *Lancet*, 358(11), 483–488. doi: 10.1016/S0140-6736(01)05627-6

Mays, N. & Pope, C (2000). Assessing quality in qualitative research. *BMJ*, 320(1), 50–2.

Merimaa, E. (2009). *Selvitys erityiskoulujen ja sairaalaopetuksen asemasta, tehtävistä ja rahoituksesta kehittämissuhteineen*. Opetusministeriön julkaisuja: Helsinki.

Merimaa, E. (2011). Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestämisen ja siihen liittyvän lainsäädännön kehitys. Teoksessa *Koulutus yhteiskunnallisen muutoksen airueena. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 2011* (s. 171–197). Suomen Kouluhistoriallinen Seura (nyk. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura).

Mesibov, G. B., & Shea, V. (2011). Evidence-Based Practices and Autism. *Autism*, 15(1), 114–133.



Mäkelä, K. (1990). Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.), *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta* (s. 42-61). Helsinki: Gaudeamus.

Ojala, T., Rätty, R., Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E. & Pirttimaa, R. (2015). *Erityinen Tuki. Erityisen tuen toteutuminen sairaalaopetusyksiköiden, valtion koulukotien sekä kuntayhtymien ja yksityisten omistamien laitos- ja erityiskoulujen opetusryhmissä. VETURI-hankkeen kartoitus II.*

Opetushallitus (1997). *Vaikeimmin kehitysvammaisten harjaantumisopetuksen opetus-suunnitelman perusteet peruskoulua varten 1997.* Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.* Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.* Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018.* Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus (2020). *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019: Esi- ja perusopetuksen opettajat.* Luettu 10.4.2021. Haettu osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat\\_ja\\_rehtorit\\_suomessa\\_2019\\_esi-\\_ja\\_perusopetuksen\\_opettajat.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat_ja_rehtorit_suomessa_2019_esi-_ja_perusopetuksen_opettajat.pdf)

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017). *Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Kehittämisyhmän loppuraportti.* Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Oulun kaupunki. (2014.) *Oulun kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 ja Oulun kaupungin paikalliset linjaukset.* Luettu 28.2.2021. Haettu osoitteesta <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-ylops-service/api/dokumentit/4084738>

Peltomäki, S. (2019). Toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden tavoitteiden saavutettavuus, selkeys ja mitattavuus. *e-Erika 1*, 16–21.

Peruskouluasetus 718/1984. Annettu Helsingissä 12.10.1984. Luettu 17.3.2021. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1984/19840718>

Perusopetusasetus 852/1998. Annettu Helsingissä 21.8.1998. Luettu 13.3.2021. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852>

Perusopetuslaki 1998/628. Annettu Helsingissä 21.8.1998. Luettu 10.3.2021. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Pirttimaa, R., Rätty, L., Kokko, T. & Kontu, E. (2015). Vaikeimmin kehitysvammaisten lasten opetus ennen ja nyt. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M. & P. Vainikainen (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 179-201). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2016). Toiminta-alueittainen opetus. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 137-149). Helsinki: Gaudeamus.

Pirttimaa, R. (2016). Askel kerrallaan: järjestelmällisyys opetuksessa. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 150-158). Helsinki: Gaudeamus.

Ruusuvuori, J. & Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 9–36). Tampere: Vastapaino.

Rämä, I. (2021). *Oppimisen edistymisen seuraaminen ja arviointi toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus.

Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.), *Umpikujasta oivallukseen* (s.166–190). Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Schreier, M. (2014). Qualitative content analysis. Teoksessa M. Schreier, *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (s. 170-183). SAGE Publications Ltd. <https://www-doi-org.libproxy.helsinki.fi/10.4135/9781446282243>.

Sinkovics, R. & Alfoldi, E. (2012). Progressive Focusing and Trustworthiness in Qualitative Research: The Enabling Role of Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software (CAQDAS). *Management International Review*, 52(6), 817–845.

Sipilä, M. (2019). *Laaja-alainen osaaminen toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa* (pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201905212065>

Suomen virallinen tilasto (SVT). (2019). *Erityisopetus (verkkojulkaisu)*. Helsinki: Tilastokeskus. Luettu 2.3.2021. Haettu osoitteesta [http://www.stat.fi/til/erop/2019/erop\\_2019\\_2020-06-05\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2019/erop_2019_2020-06-05_tie_001_fi.html)

Takala, M. & Pirttimaa, R. (2016). Erityisopettajakoulutus. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 159-170). Helsinki: Gaudeamus.

Takala, M. (2016a). Luokkamuotoinen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 49-59). Helsinki: Gaudeamus.

Takala, M. (2016b). Koulunkäynninohjaajat - mahdollistajia. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 126-133). Helsinki: Gaudeamus.

Tampereen kaupunki. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelma*. Luettu 28.2.2021. Saatavilla osoitteesta <https://ops.tampere.fi/perusopetus/69/?school=>

Tracy, S. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. doi: 10.1177/1077800410383121

Tšokkinen, A. (1984). *Suomen sokeainkoulut ja niiden oppilaat 1865–1917*. Studia Historica Jyväskyläläisiä 29. Jyväskylä.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkaus-epäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012*. Luettu 1.4.2021. Haettu osoitteesta [https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)

Tuunainen, K. & Ihatsu, M. (1996). Erityisopetuksen organisoinnin kehityslinjat Suomessa. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) *Erityisopetuksen tila* (2. painos) (s. 7-24). Opetushallitus.

Tuunainen, K. (1998). Erityispedagogiikka ennen ja nyt. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas. *Poikkeava vai Erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet* (s. 26-39). Jyväskylä: PS-kustannus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.)*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Turun kaupunki. (2016). *Turun perusopetuksen opetussuunnitelma luvut 1–12 1.8.2016*. Luettu 28.2.2021. Haettu osoitteesta [https://blog.edu.turku.fi/ops2016/files/2021/02/Turun-ops-luvut-1-12\\_200806.pdf](https://blog.edu.turku.fi/ops2016/files/2021/02/Turun-ops-luvut-1-12_200806.pdf)

Vajaamielislaki 1958. 107/1958.

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (422/2012). Annettu Helsingissä 28.6.2012. Luettu 2.3.2021. Haettu osoitteesta <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>

Vantaan kaupunki. *Opetussuunnitelma ja tuntijako*. Luettu 28.2.2021. Haettu osoitteesta [https://www.vantaa.fi/varhaiskasvatus\\_ja\\_koulutus/perusopetus/opiskelu\\_perusopetuksessa/opetussuunnitelma\\_ja\\_oppiaineet](https://www.vantaa.fi/varhaiskasvatus_ja_koulutus/perusopetus/opiskelu_perusopetuksessa/opetussuunnitelma_ja_oppiaineet)

VIP-verkosto. (2020). *Opin ja osaan. Toiminta-alueittain järjestettävä opetus perusopetuksessa*. Haettu osoitteesta <https://vip-verkosto.fi/wp-content/uploads/2019/12/Opin-ja-osaan.pdf>

Virtanen, P. & Ikonen, O. (2001). Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma HOJKS. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.). *HOJKS. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja*, (s. 36-51) Jyväskylä: PS-kustannus.

Von Benzon, N. & van Blerk, L. (2017). Research relationships and responsibilities: ‘Doing’ research with ‘vulnerable’ participants: introduction to the special edition. *Social & Cultural Geography* 18(7). doi: 10.1080/14649365.2017.1346199

Väljärvi, J. (2017). Suomalainen kouluyhteisö ja opettajan autonomia. Teoksessa E. Paakkola & T. Varmola (toim.), *Opettajankoulutus. Lähihistoriaa ja tulevaisuutta*, (s. 290-310). Jyväskylä: PS-kustannus.

Äärelä, T. & Huusko, J. (2021). *Sairaalaopetus, Elmeri-koulut ja valtion koulukotikoulut. Kolmen vaativan erityisen tuen toimijan tilannekuva osana VIP-verkoston kehittämistä*.

Saatavilla osoitteessa [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Sairaalaopetus\\_Elmeri-koulut\\_ja\\_valtion\\_koulukotikoulut.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Sairaalaopetus_Elmeri-koulut_ja_valtion_koulukotikoulut.pdf)

## **9 Liitteet**

## LIITE 1

### **Aamupiiri**

Aistit

### **Henkilökunnan poissaolo**

### **Hoidollisuus**

Itsenäiset tehtävät

Itsesäätely

### **Juhlat**

### **Knill**

### **Kognitiiviset taidot**

### **Kommunikaatiotaidot**

### **Koritehtävät**

Korkea osaaminen

### **Lepo**

### **Loppupiiri**

### **Lukuaineet**

### **Motoriset taidot**

Oma kokonaisuus

### **Oma päiväjako**

### **Opetusjärjestys vaativimmasta helpoimpaan**

Oppilaan oma valinta

### **Päivittäiset taidot**

### **Poikkeuksia on paljon**

### **Ruokailu**

### **Sherborne**

### **Siirtymät vievät aikaa**

### **Sosiaaliset taidot**

### **Struktuurit**

### **Taito- ja taideaineet**

### **Terapia**

Testaus

### **Toiminta-alueet**

Tulevaisuusorientaatio

### **Tuntien pituus**

Uinti

### **Ulkoilu**

Vahvuudet

### **Välitunti**

### **Yksilöllisyys**